

De autorizantes, autorizados y autorizaciones

**Análisis exploratorio de los procesos de construcción
de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas
desarrolladas con adolescentes de sectores populares
en Argentina**

DOCTORANDO

Gabriel Alexandro Rosales

DIRECTOR

Dr. José Ignacio Rivas Flores

Doctorado en “Didáctica y Organización Educativa”

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

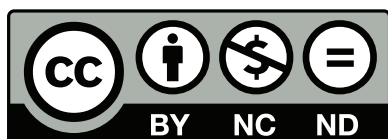
2013



**40 años
compartiendo
FUTURO**

AUTOR: Gabriel Rosales Garro

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Ilustración de la portada : Gastón Guzmán

Diseño y Maquetación: Nuria Báez Chocrón



Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea.

Esta publicación refleja exclusivamente la opinión del autor, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en él.

Como director de la tesis titulada “De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina”, realizada por Gabriel Alexandro Rosales, considero que esta reúne los requisitos formales, científicos y académicos para proceder a su defensa pública. Por tanto doy mi autorización para su presentación.

Málaga, 29 de setiembre del 2013.

Fdo. JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES

A la memoria de María (“Mari”) Rinaldi. Maestra y amiga.

ÍNDICE SINTÉTICO

	Agradecimientos	II
o.	INTRODUCCIÓN	13
o.1.	Autorizarnos a disputar el sentido de la autoridad pedagógica	13
o.2.	Estructura del informe	18
	PRIMERA PARTE	
1.	“Tradiciones teóricas, disputas político-pedagógicas y búsquedas contemporáneas en relación a la Autoridad Pedagógica”.	24
1.1.	Introducción.	25
1.2.	Autoridad y Autoridad Pedagógica en la modernidad hegemónica y la modernidad crítica.	27
1.3.	La AP y su crisis como arena de conflicto: discursos político-pedagógicos que disputan su sentido.	32
1.4.	El estado actual en las investigaciones sobre AP: entre las destituciones históricas y las búsquedas contemporáneas.	38
1.5.	Síntesis de lo expuesto.	66
1.6.	Nuestro recorte de investigación.	67
2.	La noción de autoridad. Aproximación histórica y analítica.	72
2.1.	Introducción: relaciones de autoridad, diferentes enfoques y niveles de problematización.	73
2.2.	Regímenes de autoridad.	75
2.3.	Relaciones de poder, relaciones de autoridad: rupturas y continuidades.	85
2.4.	Relaciones de autoridad. Dimensiones constitutivas del concepto	93
2.5.	Síntesis de nuestros compromisos teóricos respecto de la noción de autoridad	110
3.	La noción de autoridad pedagógica. Aproximación histórica y analítica.	116
3.1	Introducción: autoridad y autoridad pedagógica.	117

3.2.	Institución e institucionalización moderna de la AP, breve referencia teórica e histórica.	118
3.3.	Síntesis de las dimensiones constitutivas de la AP moderna	136
3.4.	Crisis del régimen moderno de autoridad y AP.	143
3.5.	Síntesis de nuestros compromisos teóricos respecto de la noción de autoridad pedagógica	150
4.	Desde las y los autorizantes, a hacia las y los autorizados. Abordaje metodológico de la investigación.	154
4.1.	Emergencia de la investigación e intereses que guían el estudio.	155
4.2.	Objetivos de la investigación	160
4.3.	Enfoque y abordaje general	160
4.4.	Escenarios y sujetos de la investigación.	164
4.5.	Herramientas de construcción y análisis de la información	165
	SEGUNDA PARTE: Relaciones de Autoridad Pedagógica y Territorio.	
5.	Escenario político, social y comunitario de la investigación.	170
5.1.	Introducción	171
5.2.	El escenario social de la investigación como territorio	172
5.3.	El territorio en el contexto argentino	175
5.4.	El territorio en el contexto provincial	179
5.5.	El territorio desde adentro	185
6.	Relaciones de Autoridad Pedagógica en el Contexto de la Escuela San Luis: “Construyendo AP desde la prioridad del vínculo”.	212
6.1.	Introducción	213
6.2.	El escenario institucional	214
6.3.	Relaciones de Autoridad Pedagógica en la Escuela San Luis	247

7.	Relaciones de Autoridad Pedagógica en el Contexto de la Murga del Paredón: “Construyendo autoridad pedagógica desde el objeto cultural y la propuesta artístico-pedagógica.”	340
7.1.	Introducción	341
7.2.	Escenario institucional de la “Casita Cultural” y de la “Murga del Paredón”	342
7.3.	Relaciones de autoridad en la Murga Del Paredón	365
8.	Otras autoridades, autoridades otras. Conclusiones para seguir pensando.	452
8.1.	Introducción	453
8.2.	Nuestro trabajo en el contexto de las investigaciones sobre AP	471
8.3.	Autorizar(nos) nuevos caminos en el pensamiento y en la práctica	473
	Bibliografía	478
	- Anexos Documentales en CD	

Agradecimientos

Toda obra humana condensa, a la vez, la singularidad de quien la produjo (sus preocupaciones, sus anhelos) y la suma de los vínculos (políticos, sociales, afectivos, intelectuales) que la hicieron posible. Obviar las múltiples huellas que esconde su hechura es fetichizarla; desconocer la dimensión personal de su realización, es negarse a asumir la responsabilidad que conlleva. Ni el yo sin el nosotros. Ni el nosotros sin el yo.

Este trabajo no es la excepción, es el resultado de un empeño personal en el que se dejan ver las marcas de un sin número de maestros y maestras, amigos y amigas, compañeros y compañeras sin las cuales nada hubiera sido posible. A todos ellos y ellas mi sincero agradecimiento.

A mi compañera de vida Mariela Villazón, porque su amor y tesón me dieron la fuerza y la confianza que “autorizaron” esta aventura vital e intelectual.

A Nacho Rivas, por el acompañamiento humano y la guía intelectual.

A mi maestra Ana Sola, porque sus palabras y gestos siempre estuvieron (y están) cuando hace falta.

A mis compañeros y compañeras becarias del programa “Erasmus Mundus”, con quienes compartimos lecturas, discusiones, alientos y consuelos.

A mi familia argento-malagueña: Pocho, Pocha, Ramita, Moria y Ciro.

A Gastón y Nuria, por ayudar a hacer de este texto un objeto más bello.

A las universidades PÚBLICAS de San Luis y Málaga, por hacer posible este trabajo. Particularmente al Dpto. de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) y al Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación (UMA).

A los y las integrantes del programa Erasmus Mundus de la Universidad de Málaga, particularmente a Juan Antonio por ayudarnos en todo lo que hizo falta.

La autoridad coherentemente democrática está convencida
de que la verdadera disciplina no existe en la inercia,
en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos,
en la duda que instiga, en la esperanza que despierta.

Paulo Freire “Pedagogía de la autonomía”

Cuando hagas un viaje de diez leguas,
te acompañaré durante nueve leguas
y después te daré una horquilla
para que te sirva de brújula en el camino.

Pao Yu (Versión de Kenneth Rexroth)

0. INTRODUCCIÓN

0.1. Autorizarnos a disputar el sentido de la autoridad pedagógica.



¿Por qué investigar hoy sobre la autoridad pedagógica? ¿Está la autoridad, tal y como la instituyó la modernidad educativa, en crisis? ¿Vale la pena discutir, interrogar e intentar re-definir esta noción o, al fin y al cabo, constituye un resabio de pedagogías tradicionales, autoritarias y vetustas? ¿Qué aspectos de la relación educativa se ponen en juego cuando invocamos este concepto hoy? ¿Se puede educar sin autoridad? ¿Cuáles son los sentidos político-pedagógicos que convoca esta palabra? ¿Es posible hablar de “construcción de autoridad” en la escuela? De ser así ¿Qué sentidos y significados se pueden discernir en relación a este proceso?

Hablar de autoridad o autoridad pedagógica hoy, nos¹ parece, es hablar de una falta, de un síntoma, de un malestar que se insinúa diariamente en nuestras escuelas. Hay, pareciera, “falta y anhelo de autoridad” en los colegios primarios, en las escuelas secundarias y también en las universidades. La autoridad –su crisis, su carencia, su añoranza- constituye una preocupación no solo en los educadores

¹ Hemos optado por escribir este trabajo apelando a la primera persona del plural, no lo hacemos por convención retórica sino para dar cuenta de la dimensión (y vocación) colectiva de estas reflexiones. No obstante esto, cuando narramos experiencias y procesos personales utilizamos, circunstancialmente, la primera del singular. En cuanto a los géneros, hemos intentado no subsumir el femenino en el genérico masculino.

y educadoras sino en gran parte de esfera pública. En un estudio realizado hace algunos años sobre la educación y su representación en los medios de comunicación españoles, se planteaba que uno de los principales tópicos abordados por los “opinadores mediáticos” (articulistas, tertulianos, etc.) era:

...la pérdida de autoridad del profesorado como reflejo de la dimisión o relajamiento de la autoridad familiar que no marca normas y límites, mientras extiende un manto de sobreprotección para satisfacer las crecientes y desmesuradas necesidades de los adolescentes. (Carbonell y Tort, 2006: 83)

En el caso de Argentina –país en donde se encuentran las experiencias educativas que hemos de analizar en este trabajo- podríamos subscribir este análisis; frecuentemente se pueden leer en los diarios de tirada nacional artículos acerca del aumento en la conflictividad y la violencia escolar, y su relación con el ejercicio de una autoridad a la que, no pocas veces, se la asimila con la represión y la sanción.

Esta representación mediática –que implica, implícitamente, una definición, un diagnóstico y una propuesta de acción respecto a la “crisis de autoridad”- resulta una muestra ilustrativa del sentido común hegemónico que se ha construido en relación a este concepto. Sentido común que, en el caso español, ha puesto la noción de autoridad –junto a otras como meritocracia, calidad, excelencia, etc.- en la agenda política de los movimientos educativos conservadores (Gimeno Sacristán, 2011). Esto lo podemos observar, por ejemplo, en los argumentos esgrimidos para promover las leyes de autoridad del profesorado que se han sancionado en las comunidades de Madrid y Valencia entre otras.

Pero estos posicionamientos no se reducen solo al contexto español o argentino, sino que representan tendencias que se vienen dando a nivel mundial.² De lo que se trata, en estos análisis, es de conjurar el peligro y la amenaza que representan –para las y los adultos- jóvenes “inherentemente conflictivos,

² Para un análisis de estas tendencias y su relación con la crisis de la autoridad se puede consultar Zerbino (2010).

violentos, desobedientes, apáticos, desinteresados, hedonistas...”, entre otros epítetos que frecuentemente se suelen utilizar.

Siguiendo a Inodoro Pereyra, podríamos argüir que padres y madres, profesoras y profesores, ya no pueden “domar” como antes, de ahí que surja la necesidad de licenciarse en “conductas de equinos marginales”. Las y los jóvenes suelen aparecer como marginales (el que está al “margen” o “fuera de”) respecto de la cultura, de las responsabilidades, de las “buenas” costumbres, de la salud mental, de la racionalidad y “razonabilidad” adulta, etc. De esta estigmatización de lo juvenil emerge también todo un mercado pedagógico, médico y farmacológico presto a ofertar licenciaturas, tratamientos o pastillas para mitigar el “desquicio” adolescente y el miedo, la perplejidad y la desazón adultas.

Esta marginalización adquiere dimensiones más amplias cuando se habla de adolescentes provenientes de sectores populares. Si al joven “arquetípico” (perteneciente a la clase media urbana) se lo señala como conflictivo o conflictiva; a la o el adolescente pobre se lo suele etiquetar, sin demasiados preámbulos, como potencial delincuente. No es casual, en este sentido, que un tópico recurrente en las campañas electorales de Argentina pasa por bajar la edad de imputabilidad de las y los menores.

Ahora bien ¿Qué se pone en juego en estas acusaciones y en la consiguiente demanda de autoridad que se realiza sobre el adulto en general y la o el docente en particular? ¿Constituye solo un reclamo reaccionario respecto del cual hay que hacer “oídos sordos”? ¿O se trata de un síntoma social que nos habla de profundas mutaciones subjetivas e intersubjetivas que nos atraviesan como civilización?

Desde nuestro punto de vista, estos procesos nos están hablando de una desestabilización y una reconfiguración de los vínculos inter-generacionales tal y como los instituyó la modernidad occidental. La autoridad adulta, como elemento constitutivo de esta relación, no es una fenómeno del orden de lo biológico inscripto en una supuesta “naturaleza humana”, sino una construcción social que tiene fecha de emergencia histórica y, probablemente, de caducidad. La subordinación que caracterizó la relación de las nuevas generaciones respecto de las

pautas morales, culturales y políticas de sus predecesores está hoy en crisis. La obediencia a la autoridad adulta ha dejado de ser un supuesto basal y ha pasado a constituirse en un problema, en un interrogante a transitar.

Por ello, creemos, las letanías acerca de la autoridad perdida tienen su razón de ser, constituyen una manera posible de expresar la perplejidad ante estos desplazamientos; pero, al mismo tiempo, las lecturas en clave conservadora o restauracionista de este problema no son ineludibles, ni políticamente deseables. La autoridad pedagógica que fue, pertenece al pasado. No es, ni podrá ser. Porque su emergencia se dio un contexto que, por diversos motivos en los que más adelante abundaremos, no es el nuestro. Por ello carece de sentido reclamar el respeto y la obediencia a una autoridad pedagógica desfasada de la época, que no responde a las necesidades e inquietudes de quienes, supuestamente, deberían reconocerla (De Certeau, 2006).

Para el sentido común hegemónico esta crisis señala un problema de “rebeldía o insubordinación”, por ello sus esfuerzos están centrados en dotar a las y los adultos de herramientas (políticas, jurídicas, pedagógicas) para hacerse “obedecer”. Reforzar la autoridad, es reforzar los recursos para disciplinar y fomentar actitudes de “respeto” (que también podríamos leer como “docilidad”) en las y los jóvenes.

Pero lo cierto es que, si enfocamos el problema desde el punto de vista estrictamente educativo, nos encontramos que el principal inconveniente de esta crisis no lo constituye la desobediencia, sino la desestabilización de las condiciones para que la transmisión cultural acontezca (Diker, 2008). Si las y los jóvenes no prestan atención o “no hacen caso”, es porque no encuentran un sentido concreto por el cual hacerlo. Las palabras de esos adultos y adultas no les resuenan subjetivamente, han perdido la capacidad de conectarse con sus inquietudes y anhelos. De ahí que la pregunta por la autoridad es también una pregunta por el sentido concreto que esa autoridad tiene para quien la reconoce como tal. Solo existe cuando es reconocida, caso contrario estamos ante el uso (y abuso) de un poder desnudo, mas no de la autoridad. Y solo se reconoce a aquellos y aquellas

que tienen algo valioso para dar, algo –un gesto, una palabra, un saber, un objeto cultural- que responde a una necesidad o un deseo.

Una de las motivaciones político-pedagógicas fundamentales de este trabajo, pasa por el convencimiento de que – en tanto la autoridad constituye un fenómeno inherente a la transmisión pedagógica, una invariante estructural de las prácticas educativas tal y como las conocemos (Barreiro, 2002)- no se puede dejar su sentido librado a los discursos conservadores como ha hecho, en gran medida, el pensamiento pedagógico de izquierdas. Sino que es necesario dar la batalla semántica en ese terreno, pensándola más allá del reduccionismo que la sitúa como un fenómeno esencialmente opresivo. La subordinación sin sentido, no es autoridad pedagógica, sino su polo contrario.

¿Por dónde comenzar esta búsqueda de otros sentidos que nos ayuden a repensar la autoridad pedagógica? De los muchos lugares posibles, en este trabajo hemos optado por interrogar a las y los protagonistas de la historia: estudiantes y docentes. Porque, más allá de esta crisis, nuestra experiencia de trabajo con adolescentes nos ha enseñado que entre los múltiples desencuentros que se dan en la escuela, suelen haber algunos resquicios, algunos espacios y algunas prácticas minoritarias donde se atribuye y se construye autoridad. En esos ámbitos las y los *autorizantes* encuentran a un profesor o profesora a quien *autorizar*, iniciando así un camino de mutua *autorización*.

Sobre los múltiples sentidos implicados en ese encuentro versa este trabajo. Para ello indagaremos en las palabras de un conjunto de estudiantes y docentes que participan de dos experiencias educativas (una formal, la otra no formal) desarrolladas en una barriada urbano-marginal de la ciudad de San Luis (Argentina). A partir de estos testimonios intentaremos explorar, en primer lugar, los motivos por los cuáles las y los jóvenes atribuyen autoridad y las prácticas que profesoras y profesores autorizados realizan para construir su legitimidad. En segundo lugar, nos preguntaremos por el lugar que ocupa en esos procesos el conocimiento escolar, en tanto constituye el fundamento de legitimidad específico de la AP. Finalmente intentaremos leer estos procesos de atribución/construcción en el marco de los condicionantes sociales e institucionales que los atraviesan.

0.2. Estructura del informe.

El informe de investigación que aquí presentamos lo hemos dividido en dos partes y ocho capítulos. A continuación presentamos brevemente las temáticas que abordaremos en cada uno de ellos:

PRIMERA PARTE: Compromisos Teóricos y Metodológicos

Cap.1 “Tradiciones teóricas, disputas político-pedagógicas y búsquedas contemporáneas en relación a la Autoridad Pedagógica.” En este capítulo realizamos una aproximación al estado de la cuestión actual en relación al concepto de autoridad pedagógica. Para ello partimos de identificar algunas tradiciones teóricas desde donde se pensó el concepto durante el siglo XX. Posteriormente describimos los diferentes posicionamientos político-pedagógicos que, a nuestro criterio, disputan su sentido en la actualidad; y, finalmente, reseñamos un conjunto de investigaciones que indagan lo que acontece hoy en las escuelas respecto de esta problemática. Este último punto lo dividimos en un eje diacrónico de investigaciones (que brindan información acerca de los procesos históricos mediante los cuales se instituyó o destituyó la autoridad pedagógica) y en uno sincrónico (que abordan en problema en la cotidianidad actual de las escuelas). Dentro de este último eje agrupamos las investigaciones según las diferentes dimensiones significativas del problema: Dimensión macro-social, sistémica, inter-institucional, institucional, intersubjetiva y subjetiva. Finalmente, en base a esta reseña, explicitamos el recorte teórico-metodológico de este trabajo.

Cap. 2 “La noción de autoridad. Aproximación histórica y analítica”. En este capítulo desarrollamos el concepto que nos ha servido de guía teórica en este trabajo, la noción de autoridad. Para ello comenzamos con un tratamiento histórico del mismo, teniendo como guía el concepto de régimen de autoridad. Posteriormente, desde una perspectiva más analítica, nos concentramos en los puntos de contacto y divergencia entre los conceptos de poder y autoridad (nociones que, generalmente, suelen confundirse). Finalmente desarrollamos las dimensiones constitutivas que, a nuestro juicio, caracterizan a este concepto.

Cap. 3 “La noción de autoridad pedagógica. Aproximación histórica y analítica”. Definida ya la idea de autoridad, en este capítulo abordamos la especificidad de la autoridad pedagógica. En primer lugar explicitamos como se fue constituyendo históricamente el vínculo de subordinación inter-generacional sobre el que la AP se sustenta. En segundo lugar abordamos el surgimiento y consolidación del motivo de legitimidad específico de la AP, el conocimiento-científico. En tercer lugar desarrollamos el modelo institucional que ha servido como referencia hegemónica para pensar el ejercicio de la AP en los sistemas educativos occidentales, nos referimos al análisis durkheimiano de la escolaridad y la socialización. Finalmente abordamos las dimensiones constitutivas del concepto y explicitamos algunas transformaciones sociales que han puesto en crisis la particular manera de entender la AP surgida en la modernidad.

Cap. 4 “Desde las y los autorizantes, hacia las y los autorizados. Abordaje metodológico de la investigación”. Aquí explicitamos la construcción metodológica de la que nos valimos para abordar nuestro objeto de investigación. En primera instancia desarrollamos como surgieron – a partir de nuestras prácticas docentes en el nivel secundario y como activistas en una organización social - los interrogantes e intereses que han guiado en este trabajo. Luego enunciamos los objetivos concretos de la investigación y la perspectiva metodológica desde donde la encaramos. Posteriormente explicitamos el escenario social y los escenarios institucionales donde indagamos las relaciones de autoridad. Finalmente planteamos las diferentes herramientas teórico-metodológicas de las que nos hemos valido para construir y analizar la información.

SEGUNDA PARTE: Relaciones de autoridad pedagógica y territorio

Cap. 5 “Relaciones de autoridad y territorio. Aproximación al escenario político, social y comunitario de la investigación”. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este trabajo es analizar los condicionantes sociales e institucionales implicados en los procesos de construcción AP, en este capítulo desarrollamos una descripción del escenario social donde se desarrollan las dos experiencias educativas en las que hemos indagado estas relaciones. Para ello utilizamos como guía el concepto de *territorio* y sostenemos la hipótesis de que,

dadas las características del contexto social, político y cultural del que provienen las y los sujetos de la investigación (particularmente las y los adolescentes) la cultura local/territorial tiene una importancia superlativa para comprender el proceso por el cual se atribuye y construye autoridad. También ofrecemos una breve caracterización de los contextos nacionales y provinciales que enmarcan este territorio concreto, con el objeto de poner en evidencia el influjo que las políticas sociales y educativas neoliberales que se han desarrollado en Argentina durante las últimas dos décadas han “dibujado” un particular escenario que condiciona los procesos mediante los cuales la AP se destituye e instituye.

Cap. 6 “Construir AP desde la prioridad del vínculo. Relaciones de autoridad en el contexto de la Escuela San Luis”.³

Aquí desarrollamos el primer escenario institucional analizado. Para ellos comenzamos caracterizando la escuela: su historia, su actualidad, las políticas institucionales que desarrolla, algunos rasgos de su cultura institucional y la problemáticas sociales y pedagógicas que la atraviesan. En relación a este último punto, profundizamos particularmente la emergencia de una serie de conflictos escolares entre los diferentes actores que, a nuestro juicio, estarían dando cuenta de un quiebre de las relaciones de autoridad a nivel institucional. Posteriormente, nos adentramos en las relaciones de autoridad propiamente dichas; para ello, en primera instancia, las describimos desde el punto de vista de las y los *autorizantes* y, en segunda instancia, desde la perspectiva de las y los docentes *autorizados*. En ambos casos, para organizar la exposición partimos de tres grandes interrogantes: ¿Qué entienden por autoridad pedagógica? ¿Por qué otorgan (los y las estudiantes) o cómo construyen (las y los docentes) esta AP? Y, finalmente ¿Cuál es el lugar que ocupa el conocimiento en estos procesos de atribución/construcción de AP?

Cap. 7 “Construir AP desde el objeto cultural y la propuesta artístico-pedagógica. Relaciones de autoridad en el contexto de la Murga Del Paredón (MDP)”.

Una vez analizado el escenario educativo formal, en este capítulo nos adentramos en la experiencia educativa no formal. Al igual que en el capítulo anterior, comenzamos por describir el contexto organizativo en el que

3 El nombre original de la escuela ha sido modificado.

se dan las relaciones de autoridad, en este caso la Organización Social “Casita Cultural” y la “Murga de Paredón”. En esta descripción hacemos especial hincapié en mencionar algunos aspectos biográficos de los actores involucrados en la experiencia, por entender que aportan elementos importantes para comprender con se han instituido las relaciones de autoridad en ese contexto. Posteriormente desarrollamos la descripción y análisis de las relaciones de autoridad, para ello seguimos el mismo criterio y las preguntas ordenadores que utilizamos en el caso de la escuela.

Cap. 8 “Otras autoridades, autoridades otras. Conclusiones para seguir pensando”. Finalmente, en este apartado, intentamos sintetizar las conclusiones a las que arribamos en el trabajo. Para ello partimos por realizar una recapitulación de cada uno de los casos analizados, poniendo en relación las perspectivas de *autorizantes* y *autorizados* con la intención re-construir teóricamente las principales características de las relaciones de autoridad que entre ellos se tejen. Al mismo tiempo intentamos explicitar los vínculos explicativos que, a nuestro juicio, se podrían establecer entre estos procesos de construcción de autoridad y los condicionantes políticos, sociales e institucionales que los estarían influenciando. Por último, para finalizar la exposición, intentamos situar nuestros hallazgos en el contexto de las investigaciones que se han ocupado de la temática y desarrollamos algunos puntos interesantes para seguir profundizando en ulteriores indagaciones.

CAPÍTULO I

“Tradiciones teóricas, disputas político-pedagógicas y búsquedas contemporáneas en relación a la Autoridad Pedagógica”.

1.1. Introducción.

“Cuando los conceptos más básicos –aquellos, como se dice, de los cuales partimos - son súbitamente vistos no como conceptos sino como problemas; no como problemas analíticos sino como movimientos históricos aún irresueltos, pierde sentido escuchar sus sonoras invitaciones o resonantes estruendos. Solo debemos recobrar, si podemos, la sustancia con la cual fueron moldeadas.” Raymond Williams.

Quisiéramos, en este capítulo inicial, realizar un primer acercamiento panorámico a las discusiones político-pedagógicas y a los avances de investigación que, en la actual coyuntura histórica, tienen como centro gravitatorio el concepto de autoridad pedagógica (AP). Es nuestra intención que esta aproximación nos sea de utilidad en, al menos, dos sentidos. Por un lado que sirva para sistematizar, ordenar o cartografiar el estado de la cuestión sobre una de las problemáticas centrales de la agenda pedagógica contemporánea. Por otro lado, nos interesaría también que este capítulo sea leído como una puerta de entrada al resto de esta investigación, puerta de entrada que pretende sugerir los diferentes tópicos que se abordarán e insinuar algunos posicionamientos político-pedagógicos que asumimos en relación a ellos.

Hablar de crisis de la AP nos remite al concepto o, para ser más precisos, a la noción básica de *autoridad* que alude al campo de lo social y su organización política. El término *pedagógico*, en cambio, evoca fenómenos específicos ubicados en el mundo educativo. Mientras la noción de autoridad es un término político, la AP es un concepto político-pedagógico. No se puede entender el uno sin el otro y, al mismo tiempo, no se los puede asimilar, pues en la adjetivación *pedagógica* del sustantivo *autoridad* reside una diferencia específica que merece ser destacada. Al mismo tiempo, no se puede entender la crisis de la AP sino se la referencia en la crisis más general de las autoridades políticas instituidas históricamente en y por la modernidad occidental.

Quizá un primer síntoma de esta crisis en la autoridad y la AP se refleje en la ambigüedad semántica que rodea estas nociones. Ambigüedad que, según Preterossi, es producto de un “proceso de dilatación semántica y metafórica que constituye gran parte del problema teórico e historiográfico relacionado con el

tema” (2002: 149). Este proceso, lejos de ser una novedad, constituyó – y constituye - un problema que los investigadores e investigadoras clásicos que se dedicaron a esta temática debieron afrontar. Tal es así que al realizar un breve repaso por algunas obras canónicas dedicadas al tema (Bochenzki, 1979; Michaux, 1977; Esteve Zarazaga, 1977; Arendt, 1996) nos encontramos, al abrir los libros, con copiosas líneas preocupadas por el esclarecimiento y la discusión terminológica.

Ahora bien, siendo de larga data la preocupación semántica en relación a la autoridad y la AP, hay una novedad introducida por las investigaciones contemporáneas. Esta novedad radica en cierta conciencia de que la discusión terminológica no se agota en el mundo académico, y de que las confusiones existentes respecto al tema no son meras confusiones, sino más bien orientaciones semánticas diferentes y divergentes, que expresan intereses políticos y culturales en pugna por fijar el sentido de la autoridad y la AP (Pace y Hemmings, 2007; Robbes, 2006, 2007; Barreau, 2004; Giroux, 1996). Esta toma de conciencia exige, desde nuestro punto de vista, un abordaje consecuente que intente dejar planteada –en la medida de lo posible- la complejidad semántica, política, social y cultural del problema. Page y Hemmings, haciendo un análisis de las discusiones actuales sobre la crisis de la AP en EEUU, plantean esta disyuntiva en los siguientes términos:

Las posibilidades más prometedoras [en cuanto a las investigaciones] dependen de elaboraciones teóricas de la autoridad, del examen de las ideologías que subyacen en la comprensión del sentido común y la investigación de lo que realmente sucede dentro de las aulas⁴ (2007: 22).

Siguiendo a estas investigadoras, nos interesaría cartografiar el estado de la cuestión desde estos tres aspectos, a saber: revisar algunas elaboraciones teóricas clásicas sobre la temática; realizar una breve alusión a cómo emerge, en la actual coyuntura histórica, el problema de la AP y cuáles son las diferentes ideologías político-pedagógicas que pugnan por hegemonizar su sentido; y revisar, finalmente, los avances acontecidos en la investigación social sobre lo que sucedió y sucede en las instituciones educativas en relación a este tema.

1.2. Autoridad y Autoridad Pedagógica en la modernidad hegemónica y la modernidad crítica.

Desde una perspectiva macro-social, la pregunta por la autoridad nos remite a una interrogación por los fundamentos del orden social en el que vivimos y los motivos por los cuales este orden debe ser reconocido. Un orden aparece como autorizado cuando es considerado legítimo por quienes deben respetarlo. En este sentido la idea de autoridad es equivalente a la de legitimidad, una autoridad no legítima es una contradicción entre sus términos (Kójeve, 2006). Los motivos o fundamentos legitimantes de un orden social pueden variar históricamente (y de hecho lo hacen), pero lo que no varía es el hecho de que deba legitimarse si pretende estabilizarse como tal y persistir en el tiempo.

Desde una perspectiva micro-social, esta legitimación social se trasunta en las relaciones interpersonales que acontecen en las diversas instituciones que forman el tejido social. En este sentido hay una relación estrecha entre las legitimaciones sociales y las legitimaciones institucionales. Las instituciones se sustentan en el orden que las contiene y, al mismo tiempo, el orden social se vale de esas instituciones para ser transmitido (y legitimado) ante las nuevas generaciones. En este proceso un lugar estelar ocupa la institución escolar y las relaciones de AP que en ella se dan.

En el desarrollo de nuestra modernidad occidental capitalista, las preguntas por la legitimidad del orden social -que en épocas anteriores supieron ser contestadas por la religión y su orden teocrático- fueron respondidas, en primera instancia, por los filósofos ilustrados quienes, a la vez que deconstruían los valores tradicionales y cuestionaban los fundamentos trascendentes de la autoridad, instituían nuevos argumentos coherentes con el desarrollo capitalista y la clase burguesa a la que representaban y esclarecían (Horkheimer, 2001).

Posteriormente, en las postrimerías de la revolución industrial, este papel fue ocupado por las ciencias sociales en su versión positivista. En este segundo momento un papel predominante le cupo a la naciente sociología, quien fue la encargada de analizar -legitimando o cuestionando- el orden social naciente. A los

padres fundadores de esta disciplina debemos remitirnos si queremos identificar las primeras reflexiones clásicas –en el sentido de aún vigentes- sobre los fundamentos de la autoridad y la AP.

A continuación expondremos brevemente algunos rasgos de estas teorizaciones clásicas dividiéndolas en una tradición hegemónica cuya preocupación consistió, fundamentalmente, en legitimar y esclarecer el orden social burgués. Y una tradición crítica cuya motivación esencial fue analizarlo críticamente y cuestionarlo políticamente. No obstante esta divergencia básica, veremos como el concepto subyacente y las valoraciones respecto de las relaciones de autoridad resultan similares.

1.2.1 Autoridad y AP narradas desde la modernidad hegemónica.

En términos de autoridad, el problema central de la modernidad capitalista – una vez que la sociedad tradicional estuvo debilitada- fue justificar o reconstruir las legitimaciones que posibilitasen el respeto y la obediencia del orden social burgués emergente. Esta inquietudes un preocupación común a toda comunidad histórica, no obstante esto hay una novedad específica que introduce la reflexión moderna. Esta obediencia y respeto hacia el orden debe ser una acción consciente y libre, entendiendo por libre una acción asentada en fundamentos racionales (Dussel y Caruso, 1999).

En este sentido, una primera referencia sobre el problema de la autoridad la encontramos en el pensamiento del sociólogo francés Emile Durkheim. A la pregunta por la legitimidad del orden político y los motivos de la obediencia, Durkheim agregará una preocupación por los mecanismos mediante los cuales este orden se reproduce y es interiorizado por las y los sujetos. Para él toda sociedad, en su propia dinámica, genera un conjunto de representaciones “sagradas” dotadas de prestigio social, que se imponen coactivamente por su propia fuerza normativa (el “gran alma de la patria”, según sus palabras). Esta imposición, lejos de ser arbitraria y violenta, es concretada pacífica y rutinariamente por las instituciones (Estado principalmente, familia y escuela en segundo lugar) en las que hombres y mujeres se socializan de manera legítima, cotidiana y deseable. Esto posibilita el desarrollo armónico de la vida en sociedad y dota a las y los sujetos

de la única forma de libertad que ofrece la vida moderna: la autonomía reglada (Durkheim, 2002). En este sentido para Durkheim la autoridad es siempre una autoridad moral o función social caracterizada como fuerza que se nos impone por su propio prestigio, más allá de las voluntades individuales (Vásquez Gutiérrez, 2002).

En este proceso a la escuela -y a los sistemas educativos públicos en general- les cabe un lugar de suma importancia, pues la maestra o maestro es el representante más concreto y cercano que los niños y las niñas tienen del “sagrado” orden moral donde deben insertarse. Su AP, como docente, es una autoridad delegada, emana de esta suerte de representación social que él debe asumir íntimamente, en su fuero interno, y presentarla como el “deber ser” para sus alumnos y alumnas, desarrollando en ellos el “espíritu de disciplina” (Durkheim, 2002). Más adelante, cuando intentemos definir con mayor detalle el concepto de AP, retornaremos sobre estos planteos que han constituido el modelo teórico en relación a la cual se han organizado, durante el siglo XX, gran parte de los sistemas educativos occidentales.

Tenemos en Weber (1984) una segunda referencia plenamente vigente sobre este tema. Desde el marco de su teoría de la acción social, él se pregunta cómo fundamenta su legitimidad un régimen de dominación y cuáles son las razones por las cuales los sujetos deciden acatarlo conscientemente, sin que medie el uso coactivo de la fuerza (uso del que, por supuesto, no se prescinde).

Desde su punto de vista son tres las fuentes de legitimidad: la legitimidad tradicional, la legitimidad carismática y la legitimidad racional-legal. Si bien todas ellas se encuentran aún vigentes en el orden moderno, la específica y dominante en este período es la legitimidad racional-legal, asentada en la validez de la norma escrita. Esta legitimidad específica tiene su máxima materialización en el aparato burocrático de organización típico de los estados nacionales (del que participa, por supuesto, la escuela). Un orden encarnado por la figura arquetípica del funcionario que se atiene a las reglas estatuidas y las hace cumplir con una objetividad “sin pasión”. Para Weber este proceso de racionalización burocrática es inevitable en el ámbito de los estados modernos y constituye el modelo de

organización social deseable de la época. Más adelante, cuando definamos más puntualmente la noción de autoridad, profundizaremos en sus planteamientos.

Sintetizando estas teorizaciones podríamos decir que tanto Durkheim como Weber inauguran, en relación a la conceptualización de la autoridad, la tradición hegemónica (en el sentido de que ha servido de base para la organización y fundamentación de estas relaciones en el ámbito de los Estados nacionales). Para ellos la autoridad entendida como régimen de dominación legal o coacción necesaria más obediencia consentida, constituye un epifenómeno necesario en el desarrollo de las modernas sociedades capitalistas. Sociedades que analizan sociológicamente, a la vez que legitiman políticamente.

1.2.2. Autoridad y AP narradas desde la modernidad crítica.

Ahora bien, los desarrollos de Weber y Durkheim no son las únicas reflexiones clásicas dedicadas al fenómeno de las relaciones jerárquicas. Desde finales del siglo XIX, pero particularmente a partir de la década del 30 -coincidiendo con el ascenso de los regímenes políticos totalitarios en Europa- encontramos un conjunto de autores que, partiendo de presupuestos similares a los planteados por la tradición hegemónica, van a ofrecer un abordaje crítico de las relaciones de autoridad en tanto emergentes del proceso de desarrollo capitalista.

Estos autores (Engels, 2003; Horkheimer, 2001; Adorno, 1998; Gramsci, 1977; entre otros) comparten, con Weber y Durkheim, la idea de que las relaciones jerárquicas son inherentes e inevitables en la organización del mundo social, político y productivo moderno. Pero, al mismo tiempo, las cuestionan en tanto expresan subordinación de un grupo social mayoritario –el proletariado industrial- a una clase social privilegiada –la burguesía-. En otras palabras, estos autores de la tradición crítica *no cuestionan la idea de autoridad en sí misma*, sino que impugnan un orden jerárquico particular basado en la distribución desigual de recursos y la explotación. Es decir, el orden jerárquico propio del capitalismo que supone “la más completa adaptación posible del sujeto a la autoridad cosificada de la economía” (Horkheimer, 2001: 190).

En el caso particular de los autores pertenecientes a la Escuela de Frankfurt, incorporando algunos aportes del psicoanálisis, exploran un aspecto no tenido en cuenta en relación a la autoridad: la necesidad de creer. Según ellos el auge de los regímenes autoritarios no se explica únicamente por las legitimaciones que estos esgrimían y la aceptación racional, por parte de los sujetos, de estos presupuestos; o por las ventajas económicas y sociales que podían suponer, sino que también se pone en juego un proceso de identificación en las masas que necesitan verse representadas y formar parte –fusionalmente- de un orden superador.

Los caracteres necesitados de autoridad se identifican sin más con el poder real, antes de adquirir un contenido específico. En el fondo solo disponen de un yo débil y para compensarlo necesitan identificarse con grandes colectivos en los que encuentran apoyo y protección (Adorno, 1998: 21).

En lo que respecta a la AP, la ven como una etapa necesaria del proceso educativo, “una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad” dice Adorno (1998: 121). Pero, al mismo tiempo, ven la necesidad de su superación en pos de la búsqueda de la reflexividad personal, la autonomía y la emancipación. En este sentido plantean el ejercicio de la AP, por parte del educador o la educadora, no como la representación de un orden moral abstracto o el acatamiento a una legalidad impersonal y neutra, sino como la asunción consciente de una responsabilidad política (Gramsci, 1976).

Del cotejo de estas dos tradiciones -a las que hemos expuesto a grandes rasgos y obviando importantes matices diferenciales en su interior- surge, en un primer análisis, un aspecto interesante. Si bien ambas plantean contenidos, análisis y apuestas políticas diferenciadas, la definición formal de la relación de autoridad y AP es muy similar. Este concepto de autoridad compartido lo podríamos sintetizar en los siguientes términos: en primer lugar hay un orden social, régimen de dominación o un proyecto político específico que establecen ciertas normatividades; en segundo lugar, estas pautas deben ser creídas, obedecidas e interiorizadas conscientemente por los sujetos como pre-requisito para su adaptación a la realidad social o su liberación de ella; finalmente, este proceso de socialización

o hegemonización –como lo denomina Gramsci- es pensado como un prerrequisito sin el cual no es posible lograr la construcción de la autonomía personal reglada o la liberación política.

En ambas tradiciones, ya sea para reproducir o para cuestionar el orden social capitalista, de lo que se trata es de instituir un sujeto autónomo que racionalmente –libremente- adopte las reglas del orden social en que vive (respete su autoridad), o las reglas del proyecto político mediante el cual se quiere emancipar de ese orden.

1.3. La AP y su crisis como arena de conflicto: discursos político-pedagógicos que disputan su sentido.

La conceptualización convergente en relación a la autoridad que realizan tanto la tradición hegemónica como la tradición crítica, se da en el marco del surgimiento y consolidación de las modernas sociedades industriales. Históricamente este período lo podríamos ubicar a fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. Durante la segunda mitad de este siglo, particularmente con posterioridad a la segunda guerra mundial, se produjeron un conjunto de fenómenos sociales que corrieron paulatinamente el eje de las preocupaciones en cuanto a las relaciones de autoridad y AP. Si anteriormente los interrogantes principales pasaban por la fundamentación o la crítica del orden social vigente, desde la década del 60 en adelante se introduce también –y cada vez con más fuerza- una preocupación por la crisis de las relaciones de autoridad que propiciaba ese mismo orden.

Algunos de los fenómenos sociales que contribuyeron a este desplazamiento en las preocupaciones fueron: la deslegitimación de la autoridad política y su homologación con la noción de autoritarismo como producto del auge de los gobiernos totalitarios (Arendt, 1996); la impugnación práctica y teórica de las relaciones de autoridad producida por movimientos como el de mayo del 68; la crisis y el debilitamiento de las instituciones de socialización tradicionales; la irrupción de la niñez y juventud como sujetos de derecho y de consumo con la consiguiente

alteración de las relaciones de poder inter-generacionales; la “adolescencización” cultural de las modernas sociedades occidentales, entre otros aspectos.

Considerados desde la perspectiva de los procesos de transmisión cultural inter-generacionales, lo que estos hechos venían a poner en cuestión era la validez o legitimidad de la autoridad cultural adulta respecto de las y los jóvenes. En este contexto de cambio “lo que los hijos podían aprender de sus padres resultaba menos evidente que lo que los padres no sabían y los hijos sí” (Hobsbawm, 1998: 325).

Las preocupaciones que en relación a la AP se dan desde fines del XX y principios del XXI tienen como telón de fondo esta mutación civilizatoria. En este sentido, las discusiones parecen girar en derredor de dos interrogantes centrales: *¿Cuál es la naturaleza de esta crisis de la AP?* y *¿Cómo salir de ella?* En derredor de estas preguntas se dibujan un conjunto de discursos que disputan por definir el sentido y el acento específico de la autoridad⁵, a estas posiciones en disputa las podemos entender como “sistemas de creencias divergentes que tienen un discurso público sobre educación, y han influenciado (e influncian), de manera compleja, las relaciones de autoridad en el aula” (Page y Hemmings, 2007: 9).

Desde nuestra perspectiva, estos sistemas de creencias podemos caracterizarlos a través de tres grupos discursivos que reflejan posicionamientos político-pedagógicos disímiles en disputa por definir la naturaleza de la crisis, las posibles salidas y el sentido mismo de la AP: los *discursos conservadores/restauracionistas*; los *discursos críticos*; y, por último, los *discursos crítico-propositivos*. A continuación desarrollaremos las características centrales de estos posicionamientos.

5 En relación a esto plantea Giroux “la mejor manera de entender el concepto de autoridad es considerarlo una construcción histórica modelada por diversas tradiciones que tienen sus propios valores y visiones del mundo [...] el concepto de autoridad, como cualquier otra categoría social de importancia, no tiene un significado universal que solo necesita que lo descubran” (1996: 145).

1.3.1. Discursos conservadores/restauracionistas.

“Si seguimos el consejo de los conservadores [...] usaremos la violencia y pretendemos que se ha restaurado la autoridad” Hannah Arendt

En relación a estos discursos nos interesaría realizar primero una aclaración terminológica. Hay varias maneras de entender lo conservador o la función conservadora⁶ en educación. En este caso hablamos de posiciones o discursos conservadores/restauracionistas para referirnos a aquellas posturas que propugnan un retorno a formas de ejercer e instaurar autoridad, propias de otras coyunturas históricas. Desde estas perspectivas las respuestas en los nuevos problemas están en las viejas pedagogías.

Hay que olvidar la filosofía antiautoritaria, porque la escuela y el profesorado están perdiendo a marchas forzadas la autoridad necesaria dentro del aula. [...]¿Qué alternativa? Sin complejo alguno: olvidar la nueva pedagogía «buenista» y recuperar la vieja pedagogía. O sea, olvidar el igualitarismo/igualdad del hormiguero en beneficio de una meritocracia (Puig, 2005: 25).

En estos discursos la autoridad es entendida, básicamente, como la imposición de una voluntad (la del adulto) sobre otra (la de las y los jóvenes) con el objeto de obtener obediencia sin preocuparse demasiado por la legitimidad de esta acción (Robbes, 2006). Congruentemente con las representaciones de una institución educativa desbordada por el caos, la anomia y el conflicto, la salida de esta situación pasa por reforzar posiciones de poder de los adultos y adultas.

La negación de la jerarquía implica la pérdida de autoridad del profesor, y que esta pérdida de autoridad implica a su vez la práctica desaparición de la función disciplinar del docente. [...]La imposibilidad de expulsar a los alumnos conflictivos del aula, y no digamos ya del propio centro –y, si no la imposibilidad, sí la extrema dificultad, puesto que la dirección del

⁶ Esta función, inherente a la práctica educativa y no asociada directa y necesariamente a posiciones conservadoras (en términos políticos), se vincula con el hecho de una de las dimensiones más importantes de la práctica educativa tiene que ver con conservar y legar cultura a las nuevas generaciones, en este sentido lo conservador (Arendt, 1996) también puede tener visos “progresistas”.

centro y su consejo escolar son los primeros en desaconsejar vivamente la aplicación de tales medidas—, comporta la desautorización del profesor ante su alumnado (Pericay, 2005: 83-84).

Un dato interesante tiene que ver con cómo este conservadurismo se articula con lo que, a primera vista, pareciera ser su contrario: el eficientismo tecnocrático escolar. En estas perspectivas se plantea un ejercicio técnico de la autoridad basado en procedimientos estandarizados y normas racionalmente estipuladas. Estas posiciones, actualmente hegemónicas en EEUU, han tenido un impacto negativo ya que:

...al cambiar el lugar de la autoridad a organismos externos, se socaba la capacidad de las escuelas de educar para y por el ejemplo [...] la normalización transforma a los padres y maestros en instrumentos locales de la opinión de expertos impuesta desde el exterior” (Meier citado por Pages y Hemmings, 2007).

Si bien no podemos afirmarlo taxativamente, nos parece que estos discursos conservadores son los más difundidos socialmente. Supremacía que se vincula, a nuestro juicio, al hecho de que se basan en un sentido común bastante difundido que postula aquello de que “todo pasado fue mejor” y, fundamentalmente, porque su propuesta homologa el ejercicio de la autoridad con la capacidad de coaccionar o sancionar.

1.3.2. Discursos críticos.

Las posiciones político-pedagógicas críticas del concepto de autoridad se articulan, de manera contradictoria, con la tradición marxista ya mencionada. Decimos que se articulan de manera “contradictoria”, porque su lectura enfatiza el momento de cuestionamiento a la autoridad en tanto dominación clasista, pero obvia otros aspectos de esta relación. Dentro de esta perspectiva podríamos ubicar al primer Freire⁷ (1995), quien establece una homología entre opresión a nivel social y opresión a nivel de la relación educativa; al Bourdieu (2001) de “La Reproducción”, para

7 Decimos “primer” Freire, porque en sus últimas obras hay referencias explícitas al concepto de AP que escapan de la lógica reproductiva (Freire, 2006: 90-101).

quién la AP se reduce al ejercicio de la violencia simbólica. También a Mendel (1976), para quien la opresión generacional –de la que emerge el “fenómeno autoridad”- se articula con (y camufla a) la opresión de los grupos dominantes a nivel social, entre otros.

Considerando otras tradiciones, también podríamos ubicar dentro de estos discursos críticos a las pedagogías no directivas. Aquí habría que mencionar a autores clásicos como Rogers (1962), Neill (1970) y Lobrot⁸ (1976), entre otros. Desde estos discursos la autoridad es, según Robbes (2006), “desechada” pues es contrapuesta de manera dicotómica con la búsqueda de libertad y autonomía de la niña, niño o adolescente. Dentro de estos discursos de raíz marxista y/o frankfurtiana constituye una singularidad el posicionamiento –crítico y autocrítico- esbozado por Giroux.

...si los neoconservadores ven la autoridad como un conjunto positivo e intrínsecamente tradicional de valores y prácticas, los educadores izquierdistas, casi sin excepción, adoptan la postura opuesta. En estos, la autoridad se asocia frecuentemente a un autoritarismo sin principios, mientras que la libertad es algo que se define por la huída de la autoridad en general. Dentro de esta perspectiva la autoridad es vista, en general, como lógica de dominación [...] lo lamentable de esta posición fue que impidió que los educadores radicales se apropiaran de una concepción de autoridad que sirviera de base a un discurso programático para las escuelas. Una de sus consecuencias fue privar a la izquierda de una visión de la autoridad que permitiera el desarrollo de una estrategia teórica gracias a la cual las fuerzas populares pudieran librar, dentro de las escuelas, una lucha política a fin de acumular poder y dar forma a la política escolar en función de sus propios intereses (1996: 147).

En síntesis, si los conservadores/restauracionistas abogaban por una vuelta a la autoridad tradicional y a las pedagogías que la sustentan, los críticos rehúyen la posibilidad de problematizar el constructo y lo desechan de sus preocupaciones. Curiosamente, no obstante las claras diferencias entre estas posturas, parecen

8 Para un análisis detallado y crítico de estos autores en lo que a su concepción de autoridad se refiere se puede consultar Snyders, 1976.

compartir el sentido que homologa autoridad a coacción. Mientras unos ponderan este hecho, otros lo cuestionan, pero el sentido general que le otorgan al concepto parece ser el mismo.

1.3.3. Discursos crítico–propositivos.

Por último las posiciones crítico-propositivas o discursos de la autoridad pedagógica, como las denomina Robbes (2006, 2007), son los de más reciente aparición y se encuentran en un lugar de menor visibilidad social e institucional. Estas perspectivas, en contraposición y diálogo con las anteriores, se plantean la necesidad de construir formas de autoridad que, escapando de las modalidades autoritarias-restauracionistas, contribuyan a tejer novedosas tramas inter-generacionales que promuevan procesos de autorización en los y las jóvenes.

En estos discursos –a diferencia de los teóricos críticos de la autoridad- esta relación es entendida como una invariante antropológica inherente a los procesos de humanización (y educativos) cuya función se vincula con las necesidades de instituir lazos sociales que brinden seguridad, protección y guía al infante (Marcelli, 2003; Barreiro, 2002; Dussel y Carusso, 1999). En este sentido donde los críticos ven un problema de opresión por la autoridad, los críticos propositivos, sin negar esto, ven un problema de desafiliación en las tramas sociales y de sujeción despótica-fusional a otras autoridades culturales vinculadas a la predominancia del mercado y el consumo (Meirieu, s/f)). En lo que respecta específicamente a la autoridad pedagógica se la conceptualiza como una relación situada, factible de ser construido por él o la docente y no tanto como un “carisma particular” del cual estarían dotados ciertos sujetos y otros no (Allec y Jorro, 2009).

Dentro de estos discursos crítico-propositivos también podemos enmarcar los aportes político-pedagógicos desarrollados desde el feminismo de la diferencia quienes, retomando la distinción planteada por Arendt entre poder y autoridad, desarrollan una singular concepción de autoridad entendiéndola como una “figura de intercambio, no una categoría; un referente que nos da sustento simbólico, sentido y lugar en el mundo, en el que otra mujer en quien se confía ayuda a mirarte y medirte con la realidad. Y lo hace para vivir el presente, para introducir

una medida sensata, propia, en las relaciones de intercambio con otras mujeres, con los hombres, con el mundo” (Blanco, 2008:3) Desde esta perspectiva se sostiene que el ejercicio o la construcción de autoridad no se la puede entender sino se la adjetiva como autoridad femenina o masculina, ya que en la diferencia sexual está su clave interpretativa. “La autoridad es de raíz femenina porque, históricamente, se configuraron en torno a ella los significados de las relaciones de disparidad –no de desigualdad- entre las criaturas humanas” (Rivera Garretas, 2007: 49).

Como dijimos anteriormente, este repaso por las discusiones políticas pedagógicas surgidas a propósito de la AP, no pretende ser exhaustivo aunque sí representativo de las tensiones semánticas que recorren el término. Tensiones que, a priori, hacen que un acercamiento neutro y aséptico de ideologías sea impensable. Sin abundar demasiado en este problema - que posteriormente profundizaremos - queremos adelantar que nuestro trabajo se enmarca dentro de aquellas perspectivas que intentan resignificar la autoridad pedagógica en el marco de una propuesta educativa de cuño progresista, y no la desechan por considerarla un término inherentemente conservador (posiciones críticas) o la identifican con la restauración de un orden jerárquico caduco reduciéndola al mero ejercicio de la coacción (posiciones conservadoras/restauracionistas).

1.4. El estado actual en las investigaciones sobre AP: entre las destituciones históricas y las búsquedas contemporáneas.

“¿Qué ve un hombre entre dos sueños, cuando no ha terminado todavía de desembarazarse del primero para caer, enseguida, en el segundo?” Juan José Saer “Carta a una vidente”.

Presentado ya los contornos de la discusión político-pedagógica que recorre el problema de la AP, quisiéramos abordar en este apartado aquellas investigaciones que nos aportan evidencia empírica para pensar la cuestión. Del examen de estos trabajos se pueden extraer diversas y útiles conclusiones que intentaremos, de a poco, poner en evidencia. No obstante esto quisiéramos adelantar una conclusión general: luego de recorrer las diversas investigaciones sobre la AP y el sentido de su “crisis”, algunas de sus implicancias se nos hacen más (o al menos un poco más) asequibles y concretas. Se trata –para decirlo con las palabras de

la Vidente imaginada por Saer- de un “tiempo entre dos sueños”. Por un lado está el “sueño” de la AP moderna, que exigía (y lograba) obediencia fundando su legitimidad en la posesión de un saber racional, y cuyas espaldas estaban custodiadas por los nacientes estados nacionales.

El otro “sueño”, en el que actualmente nos encontramos, se presenta más difuso, más nebuloso, sin contornos claros, definido más por las carencias que por las positivities: ya no hay legitimidad absoluta para ese saber racional pero, al mismo tiempo, tampoco hay claridad acerca de cuáles son las características de los nuevos saberes y legitimidades emergentes. No se puede educar exigiendo obediencia absoluta a la autoridad, pero tampoco se puede prescindir de algún tipo de autoridad. Gramsci solía decir que una crisis se define porque hay algo que no termina de morir y, al mismo tiempo, algo que no termina de nacer. Quizá no haya mejores palabras para retratar lo que nos informan, las investigaciones que expondremos.

Por último, antes de comenzar con la exposición, nos gustaría aclarar dos cuestiones que consideramos relevantes. La AP parece constituirse –por buenas o malas razones- en un concepto estelar/controversial⁹ de la reflexión educativa contemporánea. Las investigaciones y reflexiones que sobre ella se realizan son muchas en número, múltiples en abordajes metodológicos, diferentes en cuanto a los enfoques teóricos y, muchas veces, divergentes en cuanto a sus intereses políticos. Este hecho nos hace ser precavidos en cuanto a las pretensiones de exhaustividad de este estado o mapa de la discusión, no obstante esto sí aspiramos a representar los principales nudos de sentido sobre los que actualmente se reflexiona.

El segundo aspecto que nos interesa aclarar se encuentra estrechamente relacionado con el primero y tiene que ver con los criterios puestos en juegos para recortar y elaborar este mapa. El primero al que hemos atendido es de *índole contextual* y tiene que ver con la variabilidad propia de los contextos locales/nacionales a la

9 “Entendemos aquí como conceptos estelares a aquellos que aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados. Por cierto, los mismos son resignificados de diversas maneras en relación a cómo se articulan con la resolución que se dé a los conceptos “controversiales”, que son aquellos respecto de los cuales no existe consenso.” (Braslasvsky, 2000: 43) Según esta autora, es en relación a estos conceptos estelares y/o controversiales donde se teje el imaginario pedagógico de una época.

hora de estudiar e investigar sobre esta problemática. Si bien hemos tenido un criterio amplio en cuanto al espectro geográfico de los trabajos consultados (reseñamos investigaciones de Francia, España, Argentina, Chile, EE.UU., Canadá, etc.), hemos decidido hacer foco en aquellos desarrollados en el contexto argentino, por considerarlos prioritarios en función de las particularidades del contexto en que desarrollamos la investigación.

El caso argentino es particularmente prolífico respecto de este tipo de investigaciones. Esto se debe, en primer lugar, a la emergencia de una serie de problemáticas vinculadas con la conflictividad (y en algunos casos violencia) en las relaciones entre estudiantes o de estos con sus docentes al interior de los centros escolares. En varios casos se relaciona estos hechos con un déficit o debilitamiento de las relaciones de autoridad (Noel, 2009; Adaszko y Kornblit, 2008). Otro hecho que probablemente contribuyó al auge de estas investigaciones, fue la decisión del Ministerio de Educación Nacional y de algunos ministerios provinciales de poner este problema en el ámbito de su agenda político-pedagógica. Dan testimonio de esto la apertura del “Observatorio de Violencia en las Escuela” (OVE) desde donde se editaron varios cuadernillos abordando el problema de la autoridad pedagógica y su relación con la conflictividad escolar (2006, 2007, 2008), y el número especial de la revista oficial del ministerio “El Monitor de la Educación” (2009) dedicado a este tema.

El contexto español resulta algo diferente. El problema de la crisis de la autoridad pedagógica es un tópico que goza de una visibilidad pública notoria, sobre todo a partir de las discusiones que se dieron por la sanción de las leyes de autoridad del profesorado realizadas por las comunidades de Madrid y Valencia, entre otras. No obstante ello, no localizamos trabajos que indaguen específicamente lo que sucede en relación a esta problemática en la cotidianeidad de las escuelas aunque sí dimos con algunos aportes de interés, que abordan el problema de la autoridad desde la psicología educacional (Soria y Gualandi, 2009; Gallego, 2010), desde una perspectiva sociológica e histórica (Durán Vásquez, 2008, 2010, 2012) y desde reflexiones teórico-pedagógicas (Marina, 2009; Spot, 2006).

El segundo criterio que hemos seguido, esta vez para organizar la exposición de los trabajos reseñados, es de *índole epistemológica*. En este sentido no hemos reparado tanto en el abordaje disciplinar¹⁰, sino que hemos organizado la exposición en función de los *ejes y dimensiones significativas del problema* que cada trabajo concurre a explicar. A medida que fuimos consultando las diferentes investigaciones, nos dimos cuenta de que cada una de ellas indagaba y problematizaba el concepto de autoridad haciendo foco en diferentes dimensiones que, conjugadas, daban cuenta de la complejidad de la problemática. Mientras algunos trabajos ponían el énfasis en los aspectos más sociales, indagando las regulaciones contextuales que influyen en los procesos de construcción de la AP, otros hacían foco en los aspectos institucionales y en las perspectivas de las y los sujetos. En función de considerar estas variables y perspectivas de abordajes, confeccionamos un esquema que nos permitió organizarlas y aclararnos la variedad de aspectos que se ponían en juego. Esto nos sirvió, a su vez, para delimitar el enfoque que le queríamos dar a nuestro trabajo.

En concreto, la exposición la organizamos en un “Eje Diacrónico”, que recorre las investigaciones que adoptan una perspectiva histórica de abordaje, y en un “Eje Sincrónico” donde hemos incluido aquellas que trabajan los aspectos más contemporáneos. Al interior de este último eje hemos identificado las siguientes dimensiones significativas del problema: Dimensión Macro-social, Dimensión Sistémica, Dimensión Institucional, Dimensión Inter-institucional, Dimensión Subjetiva y Dimensión Intersubjetiva.

¹⁰ Cuyos diversos caminos transitan el ámbito de la antropología cultural, la sociología, el psicoanálisis, la filosofía, la ciencia política, la pedagogía, la historia, entre otras disciplinas.

Esquema organizador de los trabajos que investigan la problemática de la AP:
Dimensiones significativas del problema que indagan e interrogantes
fundamentales que se plantean



1.4.1. Eje Diacrónico de Investigaciones: Nostalgia de sentirme... desautorizado: historiando los procesos de constitución y destitución de la AP.

Como analizamos más arriba, en la dinámica particular de las discusiones sobre la crisis de la AP, la nostalgia es una protagonista estelar. Es a partir –y en contra- de este movimiento reflejo del sentido común hegemónico, que un conjunto de investigadores deciden realizar investigaciones genealógicas en relación a los procesos mediante los cuales la AP se ha instituido o destituido en la historia educativa occidental en general y en la del sistema educativo argentino en particular. En palabras de algunos de ellos se busca indagar ¿Cómo se conformaron

las relaciones de autoridad en las escuelas? ¿Sobre qué base? ¿Cuándo y cómo entran en crisis esas relaciones y por qué?

Antes de reseñar los trabajos centrados en la historia del sistema educativo argentino, quisiéramos comenzar por destacar una investigación que centra su mirada en el desarrollo más amplio de los sistemas educativos occidentales, este abordaje nos posibilitará enmarcar, desde una perspectiva más amplia y de largo aliento, los desarrollos posteriores. Inés Dussel y Marcelo Caruso en la “La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar” (1999) realizan un análisis histórico del desarrollo del sistema educativo occidental y de las diversas prácticas de enseñanza en él llevadas adelante. Siguiendo los planteamientos de Foucault, la hipótesis central de su trabajo es que no se puede entender el desarrollo de las diferentes formas de enseñanza sino se las pone en relación con las formas de gobierno –“de las almas y los cuerpos”- macro-sociales presentes en cada contexto histórico. En este sentido plantean que se deben pensar las prácticas educativas como una sofisticada forma de disciplinamiento social. Disciplinamiento que, a lo largo de la historia occidental, ha evolucionado desde formas más rústicas de coerción física a formas más elaboradas, sutiles y complejas de control cognitivo y psicológico.

Estos autores destacan no solo la dimensión negativa de estas tramas de poder sino su versión productiva, en este sentido instan a que las y los educadores nos hagamos cargo del lugar de poder y autoridad que ocupamos y que nos es socialmente asignado, usándolo de manera responsable “es decir con más claridad sobre sus efectos, como parte de opciones y estrategias decididas colectiva o individualmente” (1999:199).

Otro aporte significativo desde un abordaje sociológico e histórico es el realizado por Durán Vázquez (2008, 2010, 2012) quien, a través de un análisis de diferentes teóricos de la tradición sociológica, filosófica y pedagógica occidental -Comenio, Rousseau, Durkheim, Dewey, Arendt, entre otros- historiza como a partir del siglo XVII se dio un lento proceso por el cual las relaciones de autoridad se fueron debilitando y deslegitimando al interior de los sistemas educativos modernos. El abordaje lo realiza, por un lado, mostrando cómo se configuró un

imaginario pedagógico moderno que contraponen los principios de autonomía o libertad con el de autoridad, priorizando los primeros. Por otra parte, también analiza las transformaciones sociales que contribuyeron a una desestabilización de estas relaciones de autoridad, haciendo énfasis en el declive de las sociedades industriales, la crisis de las institucionalidades que estas propiciaban (en la escuela, la familia, el mundo del trabajo, etc.) y la obsolescencia de un modelo educativo (el durkheimiano) pensado para ese contexto.

Adentrándonos en la historia más específica del sistema educativo argentino, quisiéramos dar cuenta de un trabajo que nos ayudó a entender, al menos en parte, cual es la concepción de autoridad por la que gran parte del sistema educativo argentino se encuentra “en duelo”. Marinsevic y Auderut en “Infancia, Maestro y Autoridad en D. F. Sarmiento” (1999) analizan la concepción de autoridad presente en los escritos del “padre fundador” del sistema educativo argentino. A mediados del siglo XIX, con posterioridad a las guerras de la independencia y en el contexto de la organización del Estado nacional argentino y su sistema público de enseñanza, una de las preocupaciones de Sarmiento era instaurar y fundamentar la AP de las y los maestros. Con este objetivo realizó una serie de operaciones discursivas mediante las cuales pretendió justificar la incuestionabilidad de la autoridad docente. Para ello, entre otras cosas, homologó el lugar del o la docente con el lugar ocupado por la autoridad paterna y situó al alumno como “menor de edad, sin derecho propio”, por lo que no tenía derecho a recusar nada de lo que el docente dijese o hiciese (incluyendo los castigos “necesarios” para el aprendizaje). Todos estos argumentos esgrimidos por Sarmiento vienen a cuento de justificar la necesidad de la autoridad docente en tanto *verdad moral* (es decir, algo que necesariamente *debe* ser creído, sin lugar alguno para la recusación o la duda).

No es verdad que el maestro sepa siempre lo que hace, ni tenga siempre razón, sino que requiriendo sus funciones que el prestigio de su autoridad no sea puesto en duda, se hace una verdad moral, necesaria para sostenerlo (Sarmiento citado Marinsevic y Auderut, 1999: 41).

Desde otra perspectiva Gabriela Diker, en su trabajo “Autoridad y transmisión en el campo pedagógico” (2002), muestra cómo la autoridad es producto de un

conjunto de luchas desarrolladas “desde” y “en” el campo pedagógico por los educadores y educadoras. Con el objeto de rastrear estas dinámicas de lucha social es que la autora reconstruye los debates que se dieron a fines del siglo XIX y a principios del XX en el ámbito de un conjunto representativo de revistas especializadas con gran inserción en el cuerpo docente argentino. Diker define, siguiendo a Douaillier, la AP como una autoridad delegada, por un lado por los especialistas que dotan a los enseñantes de los saberes especializados propios de la transmisión y, en segundo lugar, por el Estado a través de una política educativa que define el currículum, “se podría decir que el origen de la autoridad de los profesores se da en la intersección entre la pedagogía y el Estado”¹¹ (2002: 81). Ahora bien, esta legitimación particular de la AP es el punto de llegada de todo un proceso por el cual el saber pedagógico generado en las prácticas cotidianas de los y las docentes es expropiado, a partir de sucesivas luchas, por especialistas legitimados estatalmente.

La historia de la relación entre transmisión y autoridad en el campo pedagógico es, desde esta perspectiva, la historia de la emergencia de la distinción, a esta altura naturalizada, entre productores y reproductores del conocimiento pedagógico: practicantes y teorizadores, enseñantes e investigadores (2002:90).

El planteamiento realizado por Diker nos sirve para comprender la complejidad de los procesos socio-históricos mediante los cuales la AP se instituye. Procesos que involucran a una diversidad de actores sociales (en este caso el Estado, las primeras asociaciones de maestros, las instituciones de formación docentes, etc.) y que se dan en espacios que exceden lo estrictamente áulico y/o institucional. Los trabajos que a continuación reseñaremos siguen esta línea de investigación, preocupándose de indagar cómo se imponen a través de las políticas públicas determinados modelos de autoridad, y cómo estos modelos de autoridad regulan las interacciones de los diferentes actores institucionales presentes en la cotidianidad de las escuelas.

11 La traducción es nuestra.

En la investigación “La autoridad desde arriba: las políticas educativas entre 1945 y 1983”, Paola Gallo expone -a partir de un análisis de legislaciones y otros documentos- las concepciones de autoridad que cada gobierno argentino sustentó e intentó imponer en el ámbito del sistema educativo. Del análisis realizado por esta autora, más allá de las especificidades desarrolladas para cada período, se pueden rescatar varios elementos de sumo interés para comprender los procesos de constitución / transformación de las relaciones de autoridad educativa. Cada proyecto político sustenta una determinada concepción de autoridad social que traslada, a través de legislaciones específicas, al ámbito educativo. Estas concepciones no se “aplican” en un vacío histórico, sino que entran en relaciones de complementariedad y/o conflicto con las concepciones que sustentan docentes, estudiantes y padres. Al mismo tiempo, y en un sentido inverso, las transformaciones acaecidas en el ámbito social pueden poner en cuestión la concepción de autoridad que, desde el sistema educativo y el poder político, se quiere imponer. Por último, así como no hay una relación directa entre las concepciones de autoridad social y las concepciones impulsadas desde el gobierno, tampoco hay una relación mecánica entre la política y lo que realmente acontece en la práctica.

Intentando avanzar en este último punto, la misma autora se sumerge en relatos de diferentes sujetos que realizaron su escolaridad primaria entre mediados de las décadas del 40 y principios de los años 80 en dos escuelas públicas argentinas. A partir del análisis de estas narraciones Gallo identifica las concepciones acerca de la autoridad y el ejercicio de la misma presentes en cada época. Los resultados obtenidos la llevan a establecer una diferenciación entre dos períodos. El primero se extiende entre mediados de la década del 40 y mediados de la década del 60, en este período la autoridad es asociada a la idea de disciplina, obediencia incondicional y se basa fundamentalmente en el respeto a la normatividad institucional. A diferencia de esto, en el segundo período – que va desde mediados de los años 60 hasta los años 80- se plantea un relajamiento de las distancias docente-estudiante, una paulatina desaparición y deslegitimación de los castigos físicos, y la autoridad docente pasa a estar más relacionada con la tarea que éste realiza que con la norma que lo sustenta.

Un último estudio que nos gustaría reseñar en este eje de investigaciones diacrónicas, aborda el problema de la constitución de la AP en el discurso educativo argentino posterior a la última dictadura. María Paula Pierella en “Infancia y autoridad en el discurso pedagógico pos-dictatorial” (2006) analiza el proceso por el cual en esa particular coyuntura histórica se produjo un descrédito en la idea de autoridad y, por ende, un debilitamiento en la posición de autoridad de los y las educadores. Algunos de los factores mencionados por la autora como concurrentes en este proceso son: la homologación entre los significados de autoridad/autoritarismo y la constitución de la educación democrática en contraposición a estos significantes; la particular lectura realizada de los desarrollos propios del constructivismo educativo estableciendo una dicotomía artificial entre términos como transmisión/construcción, autoridad/autonomía, etc.; el desguace económico, social e institucional producido en el ámbito educativo por las políticas neoliberales implementadas por la dictadura, entre otros. Todos estos puntos llevan a la autora a sostener la hipótesis de que “durante la última dictadura argentina, al mismo tiempo que se trataba de imponer un criterio de autoridad anacrónico, reaccionario y oscurantista, se erosionaban los elementos principales de un legítimo proceso de autorización del maestro” (2006: 92).

Resulta pertinente señalar que este fenómeno de transitividad conceptual autoridad/autoritarismo, lejos de ser patrimonio exclusivo de la historia reciente argentina, parece ser característico –en tanto marca social- de los contextos que atravesaron regímenes dictatoriales. En esta línea de pensamiento, siguiendo un análisis realizado por Gadamer del contexto alemán post nazismo, Daniel Schwartz plantea algo similar a lo enunciado por Pierella.

...la aparición de tal significado se debe, en gran medida, al surgimiento de los grandes totalitarismos del siglo XX. Sin duda, muchas veces asociamos la palabra “autoridad” con “autoritario” generando algún tipo de fastidio por remitir a la experiencia política del siglo. En el caso de nuestra región tal asociación es a un pasado aún más reciente. Es pre – requisito,

por tanto, si se busca reivindicar la idea de autoridad, desligarla de proyectos políticos que no generan simpatía alguna (Schwartz, 2006: 3)¹².

Ya para finalizar este apartado de investigaciones que abordan el problema de la AP desde una perspectiva histórica nos gustaría señalar algunas conclusiones. De los aportes analizados se desprende que la AP es un concepto históricamente condicionado, en cada coyuntura histórica se ponen en juego diversos procesos sociales y políticos por los cuales se instituyen o destituyen relaciones de autoridad, al mismo tiempo que se define el sentido y la connotación particular de las mismas. Estos procesos, lejos de resultar armónicos, se expresan en disputas culturales que acontecen dentro del campo social general y, particularmente, dentro del pedagógico. La existencia de estos conflictos implica que diferentes sujetos (gobiernos, docentes, especialistas, etc.) pugnan por dotar a la autoridad de una carga semántica y una legitimidad específicas en función de sus intereses.

Por último, en el recorrido histórico de las redefiniciones acontecidas durante el siglo XX, se puede observar que se ha pasado de una AP asociada a una posición y legitimidad institucional y/o generacional, a una autoridad más vinculada al desempeño específico del docente. En este sentido es que hoy podríamos hablar de una AP que opera más desde la construcción que desde la delegación institucional o estatal.

1.4.2. Eje Sincrónico de Investigaciones: Contextos, instituciones y sujetos implicados en la discusión contemporánea sobre la Autoridad Pedagógica.

Si el interrogante que nos ha servido de guía para hilvanar las investigaciones reseñadas hasta este momento ha tenido que ver con las dinámicas históricas mediante las cuales la AP se instituyó o destituyó, en este apartado intentaremos poner en evidencia como estos procesos, entre otros, dan forma a la particular configuración de la realidad educativa contemporánea en cuanto a lo que a la AP se refiere. Para ello partiremos por considerar las investigaciones que abordan

¹² Una reflexión sobre este problema, realizada a propósito del Franquismo y sus consecuencias en la educación española, se puede consultar en Cardús, 2006.

el problema desde una perspectiva macro-social para, posteriormente, introducirlos en los planteamientos más micro-sociales, propios del análisis de la vida escolar y de los actores que en ella se desenvuelven.

1.4.2.1. Dimensión Macro-social: variabilidad contextual y construcción de la AP.

Un primer punto de referencia nos lo brinda la investigación realizada por Mirta Bianchi, Ana Lía Pomes y Adriana Velásquez en “Después de la retirada del Estado: transformaciones societales y crisis de la autoridad escolar” (2002). En este trabajo las investigadoras analizan –considerando el contexto argentino- el impacto que las políticas neoliberales han tenido en cuanto a la fragmentación de los lazos sociales y cuáles son las estrategias individuales e institucionales que los agentes toman para lidiar con estas circunstancias. “Estos procesos se han traducido en una dislocación personal y una desorganización del mundo social que rodea a los sujetos, afectando de forma manifiesta la vida cotidiana y los significados y sentidos que los individuos otorgan a sus prácticas” (2008: 180).

En ese contexto la relación de autoridad docente-estudiante tiende a desestabilizarse. Desde las y los docentes por los procesos de precarización laboral e institucional a los que son sometidos, desde las y los estudiantes por los procesos de empobrecimiento social y familiar. Para lidiar con estas nuevas circunstancias las autoras identifican tres estrategias adoptadas por los actores institucionales: la estrategias de resistencia, mediante las cuales se anclan en un conjunto de valores y convicciones propios de contextos anteriores que les sirven como “escudo” ante los nuevos escenarios pero que, al mismo tiempo, les impiden operar eficazmente sobre lo que acontece; estrategias o posiciones desubjetivantes, en las cuales los actores se ven desbordados y des-identificados por los procesos que los circundan; y estrategias de invención, mediante las cuales idean nuevas formas de ser, estar y relacionarse para operar sobre los cambios en la realidad institucional y de sus estudiantes.

Este trabajo introduce, creemos, un primer nivel de cuestionamiento en relación a la problemática de la AP. Estamos hablando de la variabilidad de los contextos

locales y cómo estos se articulan con los procesos sociales y políticos más amplios que acontecen en los Estados nacionales. Este punto es refrendado por las investigadoras Pages y Hemmings (2007), quienes sostienen que habría un conjunto de fuentes externas a la escuela que influyen directamente en cuanto a los procesos de construcción de la AP (políticas estatales, características de clase del estudiantado, singularidades culturales, sociales y étnicas de la comunidad, etc). Respecto de estos aspectos –considerándolos para el contexto norteamericano- mencionan cómo varios investigadores e investigadoras por ellas consultados sostienen la hipótesis de que, en el caso de los alumnos pertenecientes a la clase trabajadora o a minorías étnicas, se dan procesos de resistencia y desafíos a una autoridad y normatividad escolar que sienten como ajena y opresiva por haber sido pensada para otros sujetos y contextos.

Cambiando radicalmente de contexto, otro trabajo que nos aporta evidencia para relacionar cambios sociales y culturales con los procesos de construcción de AP, es el realizado por Bilakani Tonyeme en “La crisis de la autoridad en la escuela democrática de Togo: los maestros entre la autoridad y el autoritarismo” (2007). En este trabajo el investigador togolés sostiene -a partir de un trabajo de indagación empírica realizada con maestros y estudiantes- que la crisis de AP debe ser entendida en el marco de la transformación cultural de la sociedad tradicional togolesa y de los cambios introducidos por la democratización y las libertades que de ella resultan, en este sentido “La crisis de autoridad del maestro se percibe como un proceso de descomposición de los viejos valores que la sustentaban¹³” (2007: 77).

En la tónica de estos trabajos que exploran las relaciones entre los contextos macro-sociales y los procesos de construcción de AP también podemos mencionar las investigaciones realizadas por Duschatzky (1999, 2007) y Duschatzky y Corea (2002). En estos trabajos -desarrollados en escuelas situadas en contextos urbano-marginales de las provincias de Buenos Aires y Córdoba (Argentina)- las investigadoras confirman, en primer lugar, los procesos de destitución de la AP moderna como correlato de la destitución simbólica y material del Estado nacio-

13 La traducción es nuestra.

nal. En segundo lugar exploran las nuevas maneras en que, en la “intemperie” institucional, se construyen nuevos lazos sociales y procesos de autorización. A propósito de esto analizan las relaciones de sostén y “aguante” que se dan entre los y las adolescentes y cómo estos construyen su identidad en función de los grupos de pares con los que conviven y de su adscripción barrial/territorial. En el caso de las y los docentes, mencionan algunas estrategias por las cuales instituyen espacios de encuentro y lazos sociales con sus estudiantes, las cuales las agrupan bajo la categoría de “errancia”.

Sintetizando los aportes de estos trabajos podríamos concluir, en primera instancia, que los procesos de construcción de AP están lejos de jugarse solo en el ámbito del aula o la escuela como espacios descontextualizados. Al contrario, en ellos intervienen toda una serie de factores socio-ambientales que los condicionan facilitándolos o dificultándolos. En segundo lugar, considerando específicamente el contexto argentino, estas investigaciones nos informan acerca de cómo los procesos de pauperización social e institucional acontecidos como fruto de las políticas neoliberales y las transformaciones sucedidas en el ámbito estatal, modificaron de manera significativa las formas y modalidades en que las relaciones de AP se instituyen en las instituciones educativas.

1.4.2.2. Dimensión Sistémica e Institucional: burocracias educativas, procesos de des-institucionalización y AP.

Acercándonos más al ámbito específicamente educativo, quisiéramos dar cuenta de aquellas investigaciones que nos muestran como los contextos sociales y organizativos propios del sistema educativo son otra fuente de variabilidad a considerar en lo que a la construcción de AP se refiere.

Considerando el contexto Francés, en una investigación ya clásica, el sociólogo Francois Dubet (2002) nos habla de la crisis actual del programa institucional encargado de regular el ejercicio de los diferentes “oficios de lo humano”. Dubet define el programa institucional, como esa estructura simbólica que establece una relativa continuidad entre algunos principios socialmente aceptados como legítimos por una comunidad, las dinámicas de socialización institucional basa-

das en esos valores o principios y, por último, los procesos de subjetivación. El debilitamiento de este programa institucional – que en el caso francés él ejemplifica con la crisis de la Escuela Republicana- haría que las condiciones de ejercicio del oficio docente fueran muy diferentes, no entendiéndolas ya en términos del ejercicio de un rol sino más bien en términos de la construcción de una experiencia. “El trabajador debe construir las condiciones de ejercicio de su trabajo y, en ese movimiento, construirse a sí mismo. Mientras que en el programa institucional el trabajo sobre los otros es de índole moral, en este caso es de índole ética, pues el trabajador debe combinar y jerarquizar normas de justicia y registros de juicio de las conductas ajenas” (2002: 392). Entre las condiciones a construir está, entre otras, la legitimidad de su propia AP.

Siguiendo los desarrollos de Dubet, pero centrando su mirada en la especificidad del sistema educativo argentino Gabriel Kessler en “La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires” (2002), basándose en un análisis de grupos focales realizados con docentes y estudiantes que asisten a escuelas medias de diversos estratos sociales en Buenos Aires, corrobora dos hipótesis. Por un lado, la sedimentación de los procesos de fragmentación producidos al interior del sistema educativo que tienen como principal resultado la instauración de diferentes circuitos educativos. Por el otro, la profundización de los procesos de des-institucionalización al interior de las escuelas medias teniendo como una de sus principales consecuencias la corrosión de la normatividad escolar. Respecto del segundo punto -y retomando lo planteado anteriormente acerca de las variabilidades locales intervinientes en los procesos de construcción de AP- quisiéramos resaltar el hecho de que la existencia de circuitos diferenciados dentro de un mismo sistema público de enseñanza planteado por Kessler, introduce un grado de complejidad mayor al problema ya que ahora no solo se trata de una variabilidad propia del contexto social y cultural específico, sino también del circuito educativo en el que se encuentra la institución educativa considerada.

Siguiendo con la línea planteada por Kessler, tenemos el trabajo realizado por Noel “La conflictividad cotidiana en el escenario escolar” (2009). En esta investi-

gación se analiza, desde una perspectiva etnográfica, la conflictividad y violencia escolar presente en tres escuelas secundarias a las que asisten adolescentes pertenecientes a sectores populares de la provincia de Buenos Aires. De las conclusiones construidas nos interesaría resaltar dos aspectos. Por un lado, como ya lo señalamos, que la conflictividad escolar aparece asociada –desde el punto de vista de docentes, padres, madres y estudiantes- a un déficit de autoridad en el sentido de que, al no haber autoridad tenida por legítima para mediar en los conflictos, estos tienden a escalar hasta que una de las partes involucradas impone su criterio o voluntad sobre la otra por la fuerza. En segundo lugar, del análisis comparativo de las tres escuelas, se desprende que la conflictividad y las posibilidades de construir AP varían de acuerdo a las políticas de gestión institucional presentes. En este sentido el tipo de gestión de un centro educativo aparece como un factor relevante al momento de analizar las relaciones de AP.

Cambiando un poco el eje de análisis, pero siguiendo en el ámbito de las regulaciones sistémicas/institucionales que pueden estar interviniendo en los procesos de construcción de la AP, nos gustaría mencionar un trabajo que, aún siendo un poco extemporáneo, nos aportó elementos relevantes y singulares a tener en cuenta. Se trata de la investigación “El poder y la autoridad del profesor de la educación pública en Quebec” (1970) de Pierre Dandurant. En esta investigación, el autor analiza las modificaciones en las estructuras de poder acontecidas en el sistema público de enseñanza de Quebec, en la medida en que éste fue creciendo en su alcance y complejizándose en su estructura organizacional. En su relato el sociólogo puntualiza como estas modificaciones devinieron en la emergencia de un conjunto de actores que, en los límites del sistema, disputan poder –entendiendo por este la capacidad de mando devenida de la posesión de recursos materiales y simbólicos – y autoridad –entendida como el reconocimiento de la competencia sobre un ámbito específico de incumbencia-. Los principales actores en tensión por él mencionados son, por un lado, los “administradores” y funcionarios de las burocracias educativas centralizadas encargados de coordinar y orientar el sistema y, por el otro, los “profesores”, quienes se encuentran más cercanos a los problemas y necesidades de los contextos locales. Dandurant identifica una tensión existente entre estas dos tipologías de actores por definir una

variedad de normas o reglas al interior del sistema. Según su hipótesis este proceso de conflicto tiende a crecer correlativamente con los movimientos de profesionalización del profesorado, ya que estos reclaman para sí el reconocimiento de la autoridad que les permita definir las condiciones de su oficio.

En esta misma línea de razonamiento, volviendo al trabajo de Page y Hemmings ya mencionado, las investigadoras también detectan esta tensión –ahora analizada en el contexto norteamericano- entre los requerimientos de burocracias escolares y las necesidades y problemáticas propias del ejercicio de la AP de profesores y profesoras. Respecto de esto plantean, siguiendo a Callahan (1962) y Kliebard (1987), que:

...el movimiento de la eficiencia social se apoderó de la lógica del sistema, como consecuencia de los principios de la escuela de administración científica, que tomaba el modelo de la fábrica como esencia. De los maestros de entonces y de ahora se espera que ejerzan formas impersonales de autoridad burocrática con el apoyo de normas y reglamentos basados en valores racionales” (2007: 12).

Finalizando este apartado podemos agregar que, al condicionamiento social de la AP mencionado anteriormente, habría que agregarle ahora el condicionamiento sistémico e institucional. La fragmentación de los sistemas educativos y los poderes relativos de los diferentes actores que en ellos se desempeñan también juega un papel importante en la construcción de AP. También lo hace, y de manera fundamental, las características específicas de la institución en la que se desarrollan, su carácter más o menos institucionalizado, el tipo de gestión interno, etc.

1.4.2.3. Dimensión Interinstitucional: relaciones escuela–familia y su influencia en la construcción de AP.

A los contextos macro-sociales, sistémicos e institucionales habría que agregarles un elemento más que –interviniendo desde los límites de la institucionalidad escolar- influye significativamente en los procesos de construcción de AP. Nos referimos a las relaciones familia-escuela o autoridad parental-autoridad pedagó-

gica. Este recorte particular de la problemática es abordado por un conjunto de trabajos que nos informan acerca los encuentros y desencuentros que se producen entre estas instituciones y estas modalidades diferenciadas de ejercicio de la autoridad.

Un primer aporte en este sentido lo realizan Narodowski y Báez (2009) quienes, desde una perspectiva histórica y genealógica, indagan sobre cómo se instituyeron y se instituyen actualmente las relaciones escuela – familia. Estos investigadores plantean que los procesos educativos occidentales y modernos se fundamentaron, originariamente, en un pacto implícito entre la escuela y la familia del que los nacientes Estados nacionales funcionaron como garantes. Mediante ese acuerdo se establecieron un conjunto de derechos y obligaciones que ambas partes debían respetar. Durante el desarrollo de los sistemas educativos occidentales esta relación o pacto escuela – familia tenían un “carácter civilizatorio”, lo que implicaba una delegación de los derechos de los padres a educar a sus hijos a favor de la autoridad de los docentes. A diferencia de esto, en la actualidad el vínculo se configura en términos “mercantiles” o de “satisfacción al cliente”, según esta nueva configuración la supremacía le corresponde al padre o las familias, y el docente o la escuela deben adaptarse a las demandas de estos “clientes” con la consiguiente desacreditación de su autoridad que esto implica.

Siguiendo con este tópico, pero indagándolo ahora en el contexto francés, Robbes en su trabajo “Autoridad y lógicas de relación Escuela – Padres” (2008), identifica cuatro modalidades vinculares entre estas dos instituciones y analiza como estas condicionan los procesos de construcción de AP. Según este autor el establecimiento de una u otra modalidad depende de las representaciones que padres y docentes hayan construido acerca del ejercicio mutuo de sus roles. Las lógicas por él identificadas son: “lógica de descalificación mimética”, en la cual se produce una acusación mutua entre docentes y padres; también menciona una “lógica de la dependencia”, en la cual se establece una división clara de roles, las y los educadores consideran que el aprendizaje de la autoridad concierne a los padres, estos a su vez plantean que no es de la incumbencia del educador o educadora ejercer su autoridad con el estudiante, sino que tiene que limitarse

a transmitir conocimientos; la “lógica de la interdependencia”, aquí se establece una superposición confusa e indefinida de roles, los educadores y educadoras solicitan la presencia de los padres para resolver problemas propios de la escuela, a su vez estos le exigen a la escuela el cumplimiento de obligaciones que no necesariamente son propias de esta; y, por último, “lógica de la complementariedad”, esta se da cuando la autoridad es ejercida por todos los actores, cada cual según su rol y ámbito de competencia específico, gracias a esta complementariedad él o la estudiante pueden construir una relación saludable con las prácticas de autoridad de las y los adultos.

En esta misma línea de análisis, pero ampliando el foco de abordaje, Clémence y otros (2006a, 2006b) trabajaron sobre las diferentes modalidades de ejercicio de la autoridad en el ámbito familiar y su repercusión en la escuela. Este grupo de investigadores -a partir de un amplio trabajo de campo realizado con cuestionarios y entrevistas a padres, docentes y estudiantes suizos y suizas- construyeron, en primera instancia, tres modelos posibles en cuanto al ejercicio de la autoridad parental: el modelo estatutario, el modelo relacional y el modelo expresivo. El “modelo estatutario” está caracterizado por la afirmación de la distancia de los padres respecto de sus hijos, son estos los que –en virtud de la posición adulta que ocupan- imponen reglas de conductas a sus hijos e hijas que estos deben aceptar sin cuestionar. En el “modelo relacional” se prioriza, más que la afirmación de posiciones, la construcción de relaciones, aquí también se establecen normas de acción desde los padres hacia hijos, pero se lo intenta hacer a través de la negociación y el diálogo, preocupándose siempre porque el niño o niña comprenda el sentido de la norma o de la restricción. Por último en el “modelo libertario”, los padres y madres no se preocupan tanto por el trabajo con la norma, ya que ven que esto es negativo para el desarrollo emocional y cognitivo de sus hijos e hijas, desde esta perspectiva ellos y ellas debe construir, de a poco, las normas que regulen su conducta permitiéndole así expresar su libertad. Según estos investigadores e investigadoras, estos modelos de ejercicio se concretan, en la cotidianeidad familiar, en tres lógicas de acción. La “lógica de control”, más propia del modelo estatutario; la “lógica contractual”, predominante en el modelo relacional, pero también presente en el expresivo; y la “lógica expresiva”,

predominante en el modelo libertario y presente en el relacional. Por último, en relación a cómo estas modalidades y lógicas de ejercicio de la autoridad parental influyen en el desempeño escolar plantean que “en todos los casos, las performances escolares son mejores en los padres que utilizan mayormente el estilo relacional y menos el estilo estatutario y libertario” (2006a: 12).

Para terminar con este apartado, hacemos referencia a dos producciones más que logran sintetizar -gracias a un amplio trabajo de puesta al día en cuanto a la revisión, recopilación y sistematización de producciones teóricas y empíricas relevantes- algunas conclusiones globales respecto de las relaciones entre el ejercicio de la autoridad parental y la autoridad pedagógica en el contexto Español. Gallego (2010), preocupada por el ejercicio de la autoridad familiar y su impacto en las conductas agresivas que niños y niñas puedan desarrollar en ámbito escolar concluye que “gran parte de la bibliografía revisada muestra que, para resolver las situaciones conflictivas que repercuten en los contextos escolares, es necesario que tanto las instituciones educativas como las familias caminen juntas en la prevención y en la intervención de conductas violentas” (2010: 267). En este mismo sentido Bernal Martínez de Soria y Gualandi (2009) sostienen que “en el ejercicio de la autoridad como uno de los elementos que posibilita la educación, hay que tener en cuenta elementos personales como: el modo de ser de los padres, las relación entre el estilo educativo de la madre y el padre, el modo de ser de los hijos, la edad y el contexto sociocultural, etc.”(2009: 523/524).

La revisión de estos trabajos que analizan el vínculo escuela-familia, autoridad parental-autoridad pedagógica nos muestran, en primer lugar, que ésta es una relación históricamente construida y, por ende, variable de acuerdo a los contextos en los que se la analice. También señalan la importancia de que se dé una cierta complementariedad vincular en las relaciones que se establecen entre maestros/as y estudiantes, y entre padres/madres e hijos/hijas. En cualquier caso, las modalidades de construcción de AP que se dan en el ámbito escolar se encuentran estrechamente vinculadas a las dinámicas de los vínculos familiares.

1.4.2.4. Dimensiones subjetivas e intersubjetivas: la AP desde las y los estudiantes, la AP desde las y los docentes y la AP desde el vínculo docente-estudiante.

Luego de haber realizado este recorrido por las investigaciones que abordan la problemática de la crisis y construcción de la AP desde análisis macro-sociales, institucionales e inter-institucionales, nos interesaría ahora explayarnos sobre aquellos trabajos que realizan un abordaje más directo de la temática, es decir, centrarnos en aquellas indagaciones que analizan la construcción misma de la relación de autoridad entre docentes y estudiantes.

La totalidad de estos trabajos comparten el supuesto básico de que las condiciones sociales e institucionales que, tradicionalmente, garantizaban la AP se encuentran horadadas y, en este sentido, plantean que la construcción de ésta depende de lo que hagan o no los actores involucrados. Ahora bien, esta desestabilización de las relaciones de autoridad tal y como las conoció la modernidad, no implica que hayan desaparecido sino más bien que han mutado. ¿En qué consiste esta mutación? Es una de las preguntas que los trabajos intentan responder, para ello analizan las representaciones –de docentes y estudiantes- involucradas y los procesos interactivos que entre estos se dan. La mayoría de los trabajos indagan el nivel medio de la escolaridad (es decir el trabajo con adolescentes) no obstante esto no están ausente los restantes niveles como el primario o el universitario.

a.) AP desde la mirada de los y las docentes.

Zamora y Zerón (2009, 2010) indagan, en escuelas secundarias chilenas que atienden a sectores populares, cuales son los sentidos que los y las docentes le atribuyen a la autoridad pedagógica. Para ello realizan una encuesta a estudiantes donde los interrogan acerca de cuáles son las y los profesores más obedecidos en sus respectivas escuelas y por qué. A partir de esta pregunta identifican a 8 docentes y analizan sus representaciones en relación a la AP teniendo en cuenta dos grandes ejes aglutinadores: ¿En qué piensan los docentes cuando hablan de autoridad? y ¿Qué relación tiene la autoridad con lo pedagógico? Respecto al primer interrogante concluyen que la autoridad, en las palabras de los docentes,

aparece como difusa, definida más por lo que no es (“no es poder, no es gritar, no es imponer, tampoco es buena onda y chacota, o tampoco dejar hacer cualquier cosa, es algo más” dice una de las docentes citadas) que por afirmaciones taxativas. Lo complejo de la definición estaría en que la autoridad, más que identificada en comportamientos concretos, se vincula en cómo estos resuenan en el otro, “el profesor está más pendiente de la reacción que causa su comportamiento, que del comportamiento mismo [...] la autoridad del profesor es un fenómeno social que se construye en la cotidianeidad de la interacción pedagógica” (2010: 109).

También los profesores asocian la construcción de autoridad con el sentido otorgado a las órdenes que imparten, si los estudiantes perciben la productividad de estas es más probable que las obedezcan. Finalmente, en el contexto del aula, también asocian la autoridad a la direccionalidad necesaria del proceso pedagógico y al respeto por el orden y las reglas de trabajo en clase lo que contribuiría a una sensación de seguridad en estudiante. En relación al segundo interrogante (vínculos de la autoridad con lo pedagógico) plantean cinco puntos críticos mencionados por los y las docentes: el mantenimiento de las normas de trabajo y los roles específicos como condición necesaria del proceso de enseñanza y aprendizaje; el problema de los saberes y su transmisión que estaría en la base de la legitimación de la AP; por último la evaluación de los aprendizajes es planteada como un momento tensionante entre lo pedagógico y la relación con el o la estudiante “La entrega de la nota puede fácilmente constituir una situación crítica porque este evento plasma el poder institucional del profesor, la asimetría ahí es total y reconocida como AP cuando la evaluación de los aprendizajes no sirve de castigo sino de instancia constructiva” (2010: 112).

Bruno Robbes en su investigación “Del mito de la autoridad natural a la autoridad educativa del profesor: saberes a construir entre la representación y la acción” (2007), también indaga, en el contexto francés, las representaciones construidas por docentes sobre la autoridad pedagógica y los saberes que ponen en juego a la hora de ejercitarla. Los sujetos de su investigación lo constituyen 16 profesoras y profesores representativos –en cuanto a tipos de establecimientos, sexo y edad- que se desempeñan en escuelas que desarrollan políticas específica-

mente destinadas a la prevención de la violencia en las escuelas. Un primer punto a destacar en las representaciones analizadas es el malestar que causa a los y las docentes hablar de autoridad ya que la asocian, por una suerte de continuidad automática, a la idea de autoritario y autoritarismo, entendiendo por esto último “la imposición unilateral de puntos de vista, de ideas, de ordenes sin explicación, sin posibilidad de cambio o consentimiento¹⁴”. Al mismo tiempo asocian la autoridad, no tanto a la construcción de una relación –cómo era el caso de los docentes analizados por Zamora y Zerón- sino a una especie de don natural del que ciertos sujetos estarían dotados. Según el autor esta noción “se construye a partir de una concepción nostálgica de la experiencia como estudiante [...] constituye una concepción regresiva, que opera ocultando la interrogación sobre el ejercicio efectivo de la autoridad” (2007: 9).

En el ejercicio de esta autoridad los y las docentes le otorgan una gran importancia al componente afectivo y destacan la idea –recurrente en otras investigaciones con docentes y estudiantes- del respeto, un respeto que ellos tienen que dar para luego exigir en los y las estudiantes. Otro punto importante -también mencionado anteriormente por Zamora y Zerón- es la importancia de los saberes puestos en juego y la transmisión de los mismos a la hora de legitimar la autoridad, aquí se pone en juego una tensión dialéctica entre la afirmación de una lógica asimétrica (“el profesor debe saber más y mejor que el alumno”) y una lógica simétrica (“el profesor debe adaptar lo que sabe a las características y necesidades particulares del estudiante”). Para estos profesores y profesoras el contexto en el que se ejerce la autoridad es importante pues opera facultando o dificultando su ejercicio. Respecto de este punto Robbes observa que esta apelación al contexto, si bien acertada, también puede operar como una especie de fuga de las responsabilidades individuales, en este sentido destaca la interrelación entre la dimensión individual y colectiva de la autoridad que se constituye en un viaje subjetivo a la autorización que el profesor debe construir singularmente y en sintonía con sus pares. Por último este autor también menciona ciertos temores presentes en relación a la autoridad. Miedo “a los” estudiantes (a ser abrumado, a perder el control), miedo “por los” estudiantes (en el sentido de hacerlos víctima de auto-

14 La traducción es nuestra.

ritarismos y arbitrariedades propias), miedo a la falta de autoridad (como fracaso profesional, como ruptura de su autoimagen ante sí mismo y sus colegas), miedo a no poder motivar o despertar el deseo en los estudiantes, etc.

b.) Autoridad pedagógica desde las y los estudiantes.

Partiendo de la premisa de que la autoridad pedagógica, para constituirse verdaderamente y no ser mera aplicación de poder o coacción desnuda, debe estar autorizada, legitimada y reconocida por los y las estudiantes; un conjunto de investigaciones intentan enfocar la problemática indagando las representaciones que estos han construido acerca de la AP y su ejercicio.

María Aleu (2008) indagó, a través de grupos focales, las concepciones que estudiantes de los últimos dos años de la escuela secundaria en Argentina tenían acerca de la autoridad y cómo esta se ejercía en el ámbito familiar y escolar. Las y los adolescentes caracterizan la autoridad como una relación entre personas desiguales, donde una de ellas obedece a la otra por decisión propia, pudiendo no hacerlo. Las personas “autorizadas” por estos estudiantes parecieran tener algunos rasgos que están en la base de su autorización: más edad (vinculando la edad con la mayor experiencia y saber en algún aspecto); también saben dirigir o mandar sin necesidad de obligar mediante coacción; son personas que actúan “en primera instancia”, en el sentido de movilizar a los demás, organizarlos; son personas que combinan rasgos de seguridad en sí mismos, de carácter, de afectividad y que al mismo tiempo –paradójicamente- pueden establecer distancias. Un rasgo fundamental que aparece en estas construcciones de los estudiantes es la idea de respeto, a la que se le puede dar diferentes connotaciones “te respeto porque me respetas” o “te respeto porque tenés algo que me interesa”(que me puede beneficiar de algún modo) o también “te respeto porque te tengo temor” (en el sentido del daño que se le pueda causar o el afecto que se le pueda quitar). En cuanto al ejercicio de la autoridad en el ámbito familiar se distingue una variante claramente vinculada con el género, la “autoridad paternal” más ligada a la sensación de fuerza y de seguridad, y la “autoridad maternal”, más ligada al amparo y al cuidado. Por último, respecto del ejercicio de la autoridad en la escuela, plantea una diferencia significativa entre ésta y el mero ejercicio del poder.

Desde esta misma perspectiva Zamora y Zerón (2010) -complementando la investigación ya reseñada- también indagan las representaciones sobre la autoridad de estudiantes chilenos y chilenas que concurren a escuelas secundarias ubicadas en sectores populares. Para hacerlo aplicaron un cuestionario a 304 estudiantes de diversas escuelas, de cuyo análisis derivaron cinco maneras en que estos y estas adolescentes conceptualizan la autoridad. “Autoridad pedagógica como la aplicación justa e implacable de la norma escolar”, en esta concepción la base de la autoridad está en la ley, los estudiantes valoran la aplicación justa y sin excepciones de la norma aceptando la demanda de respeto hacia la misma por parte del docente ya que éste se presenta como una persona confiable que brinda seguridad y tranquilidad. “Autoridad pedagógica como oportunidad para el aprendizaje”, desde esta perspectiva la autoridad no tiene que ver tanto con la norma sino con las posibilidades que brinda para aprender a través de explicaciones claras, preocupación por la comprensión del otro y comportamiento riguroso con lo que enseña. “Autoridad pedagógica como poder discrecional”, desde esta concepción lo que prevalece es el uso de diferentes recursos de poder por parte del profesor la autoridad es vivida como un duelo y se obedece por el temor a las represalias. “Autoridad pedagógica como vínculo afectivo”, aquí la autoridad se aborda como el desarrollo de un vínculo afectivo entre profesores y estudiantes, donde la aceptación y el cariño constituyen elementos centrales. La autoridad se percibe como una conquista afectiva donde la seducción y las demostraciones de afecto adquieren especial relevancia. Por último la “autoridad pedagógica como exigencia moral”, los estudiantes que expresan esta concepción entienden que el respeto a la autoridad es un aprendizaje básico relacionado con las maneras moralmente correctas y socialmente aceptadas de relacionarse, cuyo aprendizaje redundará en un beneficio futuro para ellos/as.

Para finalizar este apartado, quisiéramos aludir a un trabajo que indaga también las representaciones estudiantiles sobre la autoridad, pero esta vez considerando el nivel universitario. Pierella (2010) en una investigación en curso realizada con estudiantes universitarios de diferentes carreras pertenecientes a la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), destaca cinco figuras o concepciones que estarían en la base de la legitimación de la autoridad pedagógica universitaria.

Hay autoridad cuando se escucha el reclamo de mayor simetría y reciprocidad en el conocimiento; hay autoridad cuando se brindan saberes vinculados a la práctica profesional (no mera teoría); hay autoridad cuando se percibe la pasión por la enseñanza y por el objeto de la misma; hay autoridad cuando se transforman estructuras de pensamiento en los/ las estudiantes; hay autoridad cuando hay reconocimiento previo por algún mérito particular del profesor (es autor de..., lo conozco por..., etc.) (2010: 9).

Las consideraciones hasta aquí planteadas en relación a lo que las y los jóvenes entienden por AP aparecen como recurrentes en otros trabajos similares (Ariau-do y otras 2010; Bergamini y Robertazzi, 2008). En general estas representaciones aparecen caracterizadas más por una exigencia de respeto hacia los y las estudiantes, que por el liso y llano desconocimiento de la norma y la autoridad. En este sentido se puede observar como una relación que se caracterizó por ser históricamente asimétrica y unilateral, se muestra hoy más cerca de la reciprocidad y la interacción.

c.) La autoridad pedagógica desde la interacción docentes – estudiantes.

Hasta aquí las investigaciones reseñadas han enfocado el problema de la autoridad desde el análisis de las representaciones de los actores involucrados (docentes y estudiantes). Ahora nos interesaría destacar aquellas que abordan el problema desde una perspectiva interactiva, es decir no tan centradas en los supuestos previos sino en la relación social concreta. La trama relacional analizada involucra, en algunos casos, la totalidad de los actores institucionales (directores, docentes, estudiantes), en otros se centra en la escena áulica y también se puede observar un interés por analizar y comparar diferentes niveles y contextos educativos.

Abrate (2009) en “La construcción de la autoridad pedagógica en la escuela” explora los procesos de construcción de la autoridad pedagógica en dos escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba. Para ello aborda desde múltiples herramientas (observaciones, entrevistas a alumnos, docentes y directivos) la cotidianeidad escolar explorando cómo se presenta la autoridad pedagógica en el

devenir concreto de la escuela y cuáles son sus fuentes de legitimidad. Respecto a la base epistémica en la que se fundamenta la legitimidad de la AP, plantea que se da una transformación respecto de cómo esta era pensada en la modernidad.

Cabe afirmar entonces, que si bien el ejercicio de la autoridad pedagógica tiene una base epistémica, esta reúne características diferentes a las que se incorporan en el proyecto pedagógico de la modernidad. No parece ser solo el saber científico, no alcanza con el conocimiento de su propia disciplina; habría otro tipo de saber más amplio y más abarcativo que el que pensó la ilustración. Se trata más bien, de un saber vinculado al conocimiento del alumno, sus modos de atención, de escucha y la coherencia o adecuación de lo que transmite y propone (2009: 182).

Otro aporte, enfocando esta relación de autoridad pedagógica desde una perspectiva psicoanalítica, lo realiza Isabelle Lechevallier en “La relación de autoridad en los colegios” (2011), a partir de entrecruzar entrevistas a docentes y estudiantes de escuelas secundarias en Francia. Para esta autora, en los procesos de construcción interaccional de AP no se pone en juego solo lo que acontece en el presente, sino que su temporalidad es compleja en tanto actualiza las historias vitales de los sujetos participantes. En este sentido la relación de autoridad más que una construcción, se instituye como una re-construcción de figuras de autoridad interiorizadas por estudiantes y profesores a lo largo de sus vidas.

A estos trabajos, que plantean la naturaleza de lo que se pone en juego en la relación de autoridad, Deutsch y Jones en “Demuéstrame un poco de respeto: respeto y autoridad en las relaciones adultos – jóvenes en los programas extra escolares” (2008) aportan – refrendando lo ya encontrado en otras investigaciones- dos aspectos significativos. En primera instancia la importancia del respeto mutuo o bidireccional en los procesos de construcción de la autoridad, en segundo lugar destacan la potencialidad heurística de indagar contextos específicos por fuera del ámbito estrictamente escolar. En esta investigación, realizada desde un abordaje etnográfico en programas extraescolares de escuelas secundarias norteamericanas donde asisten estudiantes afroamericanos pobres, se propusieron indagar: las características de las relaciones de autoridad puestas en acto en estos

programas, las diferencias que los estudiantes veían entre este tipo de relaciones de autoridad y las que ejercían sus docentes en el ámbito escolar y, finalmente, indagar cómo estas relaciones influían en las experiencias con la autoridad de estos y estas jóvenes. Las investigadoras mencionan como los y las docentes coordinadores de programas extraescolares ejercen su función apelando más a la afectividad, al diálogo con los y las jóvenes que a la sanción (conducta, según estos, más frecuente y hasta “automática” en el contexto escolar). Desde esta estrategia es que estos coordinadores y coordinadoras refuerzan y construyen su autoridad “la percepción que tienen los jóvenes de la calidad de su relación con los adultos influye en su consideración de la autoridad y de las normas que estos representan [...] en este sentido las relaciones afectuosas dan más capacidad al personal para ejercer su autoridad¹⁵” (2008: 670).

Es en este contexto es donde emerge, como un punto relevante a considerar, la idea del respeto. El significado de este concepto aparece asociado a dos prácticas diferenciadas, por un lado estaría la exigencia que hacen lo adultos a los jóvenes del respeto por las normas que regulan la vida escolar, este es un respeto unilateral y asimétrico que exige obediencia. Pero, por otro lado, emerge una idea más interesante de “respeto bidireccional”. “Tienes que dar respeto, para recibir respeto”, dicen los y las adolescentes, refiriéndose al hecho transaccional de que es más probable que ellos respeten al adulto y sus normas si se sienten respetados por este, es decir si se los escucha, si se tiene en cuenta sus palabras, si se los hace partícipes de las decisiones que les incumben, en fin si se estimula su autonomía personal. Esta necesidad de respeto, según estas investigadoras, se vincula con características específicas del contexto vital estudiantil:

...en los micro-sistemas de las aulas y los programas después de la escuela, las interacciones de los adolescentes están influenciados por los macro-sistemas en los que están inmersos. Estos macro-sistemas confieren respeto diferencial por motivos de raza, clase y género. Por lo tanto, la autoridad del adulto puede ser leída de manera diferente por los adolescentes individuales. Nuestros resultados sugieren que, para algunas

minorías y los jóvenes de bajos ingresos, el respeto es de suma importancia. El deseo de respeto puede ser un factor que no hemos reconocido tradicionalmente como una faceta importante de las interacciones adolescentes con los adultos. Si este es el caso, sin duda influirán en las reacciones de los jóvenes a la autoridad del adulto y, por lo tanto, su participación en las aulas y otros entornos¹⁶ (2008: 686).

1.5. Síntesis de lo expuesto.

Para concluir este capítulo quisiéramos sintetizar los principales puntos de las temáticas abordadas. En el primer punto analizamos como, con el advenimiento de la modernidad, se instauró a nivel sociopolítico y pedagógico una concepción de autoridad vinculada a la obediencia libre, racional y soberana a principios, personas o instituciones legitimadas socialmente (la autoridad como efecto de lo instituido). Desde esta concepción, la obediencia no implica una pérdida de libertad, sino la construcción de una autonomía reglada. Esta noción de autoridad está en la base tanto de las narrativas hegemónicas, como de aquellas críticas a la modernidad capitalista. También mencionamos cómo los vínculos jerárquicos legitimados propios de esta concepción -considerados tanto a nivel social como educativo- han entrado en crisis fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Posteriormente, adentrándonos ya en el ámbito específicamente educativo, analizamos como hay diversos discursos político-pedagógicos que polemizan por diagnosticar la crisis de las AP y las posibles salidas de la misma. En este sentido identificamos tres grupos discursivos o posiciones en pugna: los discursos conservadores/restauracionistas, que plantean una vuelta a las formas tradicionales de ejercer la autoridad pedagógica y homologan el sentido de la misma con el uso del poder coactivo por parte de las y los docentes; los discursos críticos, que entienden la autoridad en un sentido restrictivamente represivo; y, finalmente, los discursos crítico-propositivos que no reducen el sentido de la AP a lo meramente represivo ni buscan restaurar formas perimidas, sino que plantean nuevos sentidos y formas de ejercicio de la AP.

¹⁶ La traducción es nuestra.

En cuanto a los aportes de las investigaciones, comenzamos por analizar las transformaciones acontecidas en la AP en su formato moderno. Respecto de esto vimos que la AP es una construcción social e histórica, instituida a partir de conflictos acontecidos en la organización política de los Estados nacionales en general y del campo educativo en particular. También examinamos como, durante el siglo XX, con frecuencia la idea de autoridad ha sido asimilada al concepto de autoritarismo fruto, entre otras cosas, de las marcas sociales dejadas por los gobiernos totalitarios. Por último, dentro de este eje diacrónico de investigaciones, analizamos como se pasó paulatinamente –y no sin continuidades- de una AP como efecto de una posición institucional, a una AP construida desde la interacción docente-estudiante.

Ya entrado en los trabajos que indagan la coyuntura actual de las instituciones educativas, vimos como no se puede entender los procesos de construcción de AP sin prestar atención a las especificidades contextuales. En este sentido los procesos de pauperización económicos y sociales propiciados por los gobiernos neoliberales, el vaciamiento del Estado y sus instituciones –entre ellas la escuela- constituyen un dato relevante para pensar el problema. Considerando el ámbito específicamente escolar, señalamos los procesos de des-institucionalización y sus efectos en la construcción de AP, también señalamos el peso de las burocracias educativas y la importancia de la gestión escolar a la hora de mediar en conflictos e instituir autoridades legitimadas. Por último, revisando el ámbito específico del vínculo pedagógico, vimos como la legitimidad parece construirse en acto. En este sentido emerge, como un aspecto de suma importancia, la idea de respeto bidireccional entendida como una de las condiciones más importantes a la hora de construir AP.

1.6. Nuestro recorte de investigación.

Teniendo en cuenta los avances construidos en relación al problema de la AP y su crisis, e intentando capitalizar los diferentes enfoques teórico – metodológicos expuestos, planteamos ahora el recorte que realizaremos en este trabajo.

En primer lugar, partimos de asumir que en la actualidad estamos en presencia de una crisis de la AP tal y como la definió la modernidad occidental, el estado del campo reseñado, nos brinda suficiente evidencia en este sentido. En segundo lugar, la investigaciones también muestran que, no obstante esta crisis, también están emergiendo nuevas formas de construir este vínculo. Teniendo en cuenta esto es que, más que indagar sobre la “crisis de la AP”, nos interesa aportar en el conocimiento de los *procesos concretos mediante los cuales la AP se está construyendo* en la cotidianeidad áulica y escolar.

Ahora bien, para indagar estos procesos - como nos lo muestran las investigaciones analizadas - es necesario reparar en la complejidad social y cultural en la que se instituyen, lo cual supone que no se los puede considerar por fuera de las regulaciones políticas, sociales e institucionales que los condicionan. Teniendo en cuenta esto es que también nos motiva atender a estas *variables contextuales y sus posibles relaciones con los procesos mediante los cuales la AP se construye*.

Otro aspecto sobre el que nos interesa hacer hincapié se relaciona con los fundamentos de legitimidad específicos de la AP. Ya mencionamos, y más adelante profundizaremos, que la AP basa su legitimidad en la posesión de un conocimiento racional por parte de la o el docente, las investigaciones analizadas nos informan que se estaría produciendo un cambio en esta base epistémica de legitimidad. Teniendo en cuenta esto es que interesa profundizar en *el lugar que ocupa el conocimiento disciplinar en los procesos de construcción de AP*.

En relación a los enfoques desde donde abordar esta temática vimos que son múltiples: desde lo macro-social, desde lo institucional, desde las relaciones escuela – familia, desde el punto de vista de los actores, etc. En este trabajo elegimos priorizar un *abordaje relacional, que ponga en juego los aspectos subjetivos e intersubjetivos del problema*. Para ello será necesario considerar, en primera instancia, los puntos de vista individuales de docentes y estudiantes y, posteriormente, construir con estos insumos algunas hipótesis respecto de la relación de AP que entre estos actores se teje.

Finalmente, queremos realizar algunas precisiones respecto de los *escenarios de la investigación*. En primer lugar, el trabajo realizado por Deutch y Jones (2008) nos sugiere que resulta productivo indagar estos procesos en espacios con una dinámica diferente a la escolar, donde se ponen en juego formas de ejercicio de la AP novedosas que pueden ayudar a enriquecer la reflexión sobre lo que sucede en la cotidianeidad de las aulas. Siguiendo esta intuición nos interesa plantear *un análisis que complemente un escenario educativo formal con uno no formal*, no con el objetivo de realizar una comparación sistemática entre los mismos, sino con el fin de iluminarlos mutuamente y explorar nuevos aspectos que puedan resultar provechosos para la temática en estudio. Siguiendo también lo sugerido por los trabajos de Noel (2009) y Aleu (2008) y nuestros propios intereses político-pedagógicos, recortaremos el abordaje en el nivel secundario y focalizaremos la mirada en el trabajo con adolescentes pertenecientes a sectores populares de Argentina.

CAPÍTULO II

La noción de autoridad. Aproximación histórica y analítica.

2.1. Introducción: relaciones de autoridad, diferentes enfoques y niveles de problematización.

Al revisar la diversidad de enfoques desde donde se analiza el problema de la autoridad, surge una primera gran clasificación entre los que la conceptualizan como un fenómeno inherente a la *vida social*, y los que la enmarcan dentro de la *vida en sociedad*. Los primeros plantean que las relaciones de autoridad son fenómenos inseparables a la vida y al desarrollo humano, considerando este desarrollo desde un nivel psicológico/biológico. A diferencia de esto, los enfoques que la analizan como una característica de la *vida en sociedad* plantean el problema desde un punto de vista más socio-político, considerando los diversos órdenes socio-históricos y las legitimaciones que estos se dan a sí mismos para justificarse. En cualquier caso, la noción de autoridad responde a fenómenos presentes en ambos órdenes.

La autoridad abordada como fenómeno inherente a la *vida social humana* implica asumir, en primer lugar, que toda mujer y todo hombre -por el solo hecho de serlo y más allá de las condiciones espaciales, temporales o históricas en que lo sean- tienen en la sociabilidad un pre-requisito existencial. Para nacer, crecer, desarrollarse, reproducirse y sentirse reconocidos necesitan trabar relaciones sociales. Relaciones que, en una primer gran clasificación, podríamos dividir en simétricas (producidas entre pares) y asimétricas (producidas entre dispares). La autoridad, como fenómeno inherente a la sociabilidad humana, hace alusión a este último tipo de relaciones (Todorov, 2008). El ejemplo típico de estas relaciones asimétricas son las que se establecen entre padres o madres e hijos o hijas.

Desde este enfoque el establecer relaciones de autoridad suele ser considerado como una necesidad humana primaria. Un ejemplo de esto es la perspectiva psicossocial adoptada por Richard Sennett para quien “La necesidad de la autoridad es básica. Los niños necesitan autoridades que los guíen, les den seguridad y confianza. Los adultos realizan una parte esencial de sí mismos al ser autoridades; es una forma de expresar su atención a los otros” (1980:23). En este mismo sentido, pero enfocando el problema desde la psicología del desarrollo constructivista,

Valsiner plantea que los vínculos asimétricos son consustanciales al desarrollo humano:

La organización jerárquica característica del mundo intra-psicológico de la persona, es igualmente relevante en las relaciones sociales inter-psicológicas con los demás. La mayoría de las relaciones sociales dentro de las cuales la co-construcción se lleva a cabo son jerárquicas en su naturaleza. Comenzando por las relaciones de dominio en los encuentros diádicos, siguiendo por los grupos pequeños, y terminando en las complejas jerarquías de los roles sociales que se dan en las diferentes instituciones. El mundo social no es de igualdad de las personas en sus relaciones de poder. En su lugar, se organiza jerárquicamente en relaciones de poder asimétricas de variada duración¹⁷ (1996: 77).

Pero, como mencionamos anteriormente, el problema de la autoridad no se agota en el plano de la *vida social* sino que se traslada también al espacio-tiempo de la *vida en sociedad*. Aquí la pregunta por la autoridad nos remite, no tanto al nivel biológico o psicológico, sino al plano de las legitimaciones sociales y políticas que se da a sí misma una comunidad histórica para fundamentar el orden jerárquico que la constituye y justificar su transmisión. En este caso el ejemplo paradigmático de las relaciones de autoridad a legitimar es el vínculo entre gobernantes y gobernados. Desde esta perspectiva la autoridad, en tanto problema histórico, nos remite por lo menos a tres interrogantes políticos y pedagógicos: ¿Cuál es el fundamento del orden social en el que vivo? ¿Cuál es la razón por la cual debo reconocerlo u obedecerle? ¿Por qué merece la pena ser transmitido a las sucesivas generaciones? Las respuestas que cada comunidad histórica construya a estos interrogantes, constituirán su singular manera de resolver el problema de la autoridad.

El desarrollo de este trabajo se sitúa en este último plano, el de la *vida en sociedad*. Nos interesa profundizar en la noción de autoridad como fenómeno socio-histórico y no tanto como característica inherente al desarrollo de la especie humana; por ello los argumentos a los que recurriremos serán más sociológicos, políticos

e históricos que psicológicos o biológicos. No obstante esto, como nuestro ámbito de investigación se sitúa en la encrucijada de las relaciones de autoridad inter-generacionales, los planos se entrecruzan, pues en el encuentro educativo se opera tanto sobre necesidades psicológicas como sociales.

Especificado el enfoque desde donde abordaremos el problema, queda por hacer aún una aclaración más. Considerar el problema de la autoridad y de la AP como fenómenos sociales implica situarse ante relaciones asimétricas ubicadas en dos niveles diferentes, aunque íntimamente vinculados. Mientras la primer noción alude al orden político – social general; la segunda se encuentra vinculada específicamente con el campo político-pedagógico, es decir con el espacio, el tiempo y las prácticas educativas mediante las cuales ese orden intenta ser transmitido a las nuevas generaciones. Teniendo en cuenta esta aclaración, en este capítulo abordaremos la noción de autoridad, dejando para el próximo la de AP.

La exposición la ordenaremos en dos grandes apartados. El primero tendrá por objeto ofrecer un sucinto repaso histórico que nos permitirá identificar la emergencia del concepto de autoridad en el devenir cultural de occidente y observar las diferentes transformaciones que ha sufrido hasta la actualidad. A partir de este marco histórico, en el segundo apartado ofreceremos una aproximación analítica a esta noción con el fin de singularizarla e identificar las dimensiones básicas que la constituyen.

2.2. Regímenes de autoridad.

Como decíamos anteriormente, la pregunta por la autoridad es la pregunta por los fundamentos que legitiman y hacen posible la transmisión de un orden social y político determinado. Los seres humanos, en tanto seres históricamente contingentes, se dan a si mismo formas de organización, órdenes que regulan sus vidas y sus interrelaciones. Para que estos órdenes trasciendan a los seres contingentes que los crearon, para que las instituciones públicas prevalezcan a la acotada biografía de una generación se hace necesaria la construcción de un fundamento, de una ficción legitimante que las sostenga. La autoridad, en tanto invención cultural específica de la tradición política occidental, es la respuesta a

esta necesidad de permanencia del orden público. Tal y como sostiene Arendt “la autoridad brinda al mundo la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son seres mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos” (Arendt, 1996: 105).

Desde este punto de vista, podemos encontrar una primer diferencia –que al mismo tiempo es complementariedad- entre estructuras sociales de poder y estructuras de autoridad. En un orden político determinado el poder trabaja de manera horizontal y sincrónica, distribuyendo los diferentes cuerpos sociales (individuales y colectivos) en el espacio público; también vigila que estos se queden en su lugar. A diferencia de esto, la autoridad trabaja en sentido más vertical y diacrónico, su funcionalidad tiene que ver más con asegurar la duración del orden público que con instaurarlo, opera más en el tiempo que en el espacio. En este sentido es que la autoridad se complementa, al mismo tiempo que se diferencia, del poder (Revault d’Allonnes, 2008).

Ahora bien, para asegurar la permanencia de lo público, del mundo en común, se hace necesaria la presencia de un conjunto de ficciones o discursos legitimantes que revistan ese orden de una cierta aura que lo haga digno de ser transmitido. En este sentido, cada orden social instituye un relato por el cual se dibuja a sí mismo como una sociedad y, al mismo tiempo, instituye subjetivamente a los individuos que lo conforman como parte de esa sociedad. En la medida en que esta ficción es eficaz –y nunca lo es por siempre- las personas se sienten parte de ese orden social y asumen su lugar en él con el papel que la ficción les otorga, ya sea éste el del *ciudadano* moderno¹⁸, *polités* ateniense, *laborator* medieval, o cualquier otro según el momento histórico que se considere (Lewkowicz, 2004). Dentro del conjunto de estos relatos sociales, la autoridad tiene por objeto asegurar la permanencia y transmisión del orden. Pero, en la medida en que el orden varía, lo mismo sucede con la idea de autoridad.

Por ello, podemos hablar de diferentes *regímenes de autoridad* según el orden social y la época histórica que se considere. Un régimen de autoridad es la par-

¹⁸ Quizá hoy deberíamos hablar más de “consumidor” que de “ciudadano”, pues la ficción hegemónica de nuestra época es la propuesta por el mercado.

particular respuesta que un orden social construye para asegurar la permanencia del mundo común que lo conforma. Este régimen incluye entramados institucionales, imaginarios sociales y una específica concepción de la temporalidad histórica. Según Revault d'Allones (2008), la necesidad de permanencia y reproducción de los ordenes sociales es un dato *trans-histórico* (en el sentido de que todo orden social, por su misma naturaleza, busca persistir y transmitirse intergeneracionalmente), pero la particular manera en que resuelven esta necesidad (es decir las prácticas y discursos sociales por las cuales intenta hacerlo) es un dato *histórico*, acotado a un contexto y una época concreta. Por ello cada sociedad histórica instituye su particular régimen de autoridad.

A lo largo de la historia de nuestras sociedades occidentales, se puede observar la construcción de diferentes regímenes de autoridad. No obstante esto, si seguimos los planteos filosóficos e históricos desarrollados por Hannah Arendt, nuestra particular manera de resolver el problema de la transmisión y permanencia del mundo en común está marcada por la invención romana de la noción de *auctoritas*. Este concepto marcó durante siglos las prácticas materiales y simbólicas por las cuales los órdenes sociales occidentales intentaron reproducirse hasta entrar en crisis con el advenimiento del régimen de autoridad moderno. A continuación describiremos los principales aspectos de estos dos regímenes.

2.2.1. Régimen de autoridad romano: *auctoritas*, *religio*, tradición y el carácter sacro de la fundación.

Le debemos a Hannah Arendt, el análisis de la emergencia cultural de la noción de autoridad. Allá por la década del sesenta, teniendo en mente las trágicas consecuencias políticas y sociales de los gobiernos totalitarios, Arendt se preocupa por rastrear el origen histórico de esta noción, destacando su singularidad y diferenciándola de la noción de poder. Según su hipótesis, los gobiernos totalitarios más que sustentarse en una idea de autoridad, lo que hicieron fue terminar de destruir y desacreditar esta noción inventada hace siglos por la tradición política romana. Sus formas de gobierno se erigieron, justamente, sobre las ruinas de las estructuras de autoridad tradicionales.

Si bien los romanos inventan la noción de *autorictas*, es en los griegos –sobre todo en Platón y Aristóteles –donde Arendt encuentra las primeras reflexiones que se plantean el problema de justificar la legitimidad del orden político y es de ésta tradición, de la que abrevan los romanos para construir su particular noción de autoridad. De la filosofía política platónica toman la idea de que el poder político (el gobierno de gobernantes sobre los gobernados) para ser eficaz tiene que estar fundado en algo que lo *exceda*, en algo que logre la compulsión o la obediencia sin recurrir a la violencia o al ejercicio del poder mismo. Este fundamento último en Platón es la idea de bien que el filósofo a logrado contemplar y que se convierte en medida de los actos humanos, idea que –como no es evidente a la plebe, a los que no se dedican a la vida contemplativa– Platón la transmite en forma de relatos o ficciones legitimantes como es el mito de la caverna. Aristóteles, por su parte, no establece una diferencia entre experto (rey filósofo en Platón) y lego para justificar el gobierno sino que recurre a un argumento natural “estableció la diferencia entre el joven y el viejo, destinó a los unos a ser gobernados y a los otros a gobernar” (Arendt, 1996: 127). Para este planteo Aristóteles toma el ejemplo de la esfera privada, de la esfera familiar donde los viejos educaban, cuidaban, mantenían y mandaban a sus hijos. Desde esta perspectiva la relación de autoridad es una relación educativa.

No obstante estos intentos de legitimación, el pensamiento griego no pudo instituir una legitimación estable de su régimen político. Con quienes de verdad se instituye el concepto de autoridad tal y como lo hemos conocido, es con los romanos. Ellos retoman los argumentos platónicos y aristotélicos articulándolos con la idea del carácter *sacro* de la fundación, esta noción es la que le ofrece consistencia política y social a su idea de autoridad. A diferencia de los griegos, para los romanos la experiencia de fundar una polis, de iniciar una vida en común, era una experiencia sagrada e irrepetible a la que se encontraban necesariamente ligados. Por ello, en sus conquistas, no fundaban nuevas ciudades sino que extendían los límites de la sagrada fundación original. Su idea de religiosidad se vinculaba con el origen etimológico de la palabra *re-ligare*, ser religioso era estar ligado a la fundación. Por ello, en la vida pública romana, sacralidad y vida política eran órdenes equivalentes. En base a esta concepción, las palabras de quienes

se encontraban más cerca de esa fundación –los viejos, los *maiores*- gozaban de un prestigio y una autoridad que servía de guía en la vida pública. Arendt lo señala en estos términos:

Los provistos de autoridad eran los ancianos, el senado o los padres, que la habían obtenido por ascendencia o transmisión (tradicción) de quienes habían fundado todas las cosas posteriores. [...] La autoridad de los vivos era siempre derivada, dependía de la autoridad de los fundadores que ya no estaban entre los vivos. La autoridad, a diferencia del poder (potestas), tenía sus raíces en el pasado, pero en la vida real de la ciudad ese pasado no estaba menos presente que el poder y la fuerza de los vivos (1996:133).

Como bien señala Arendt, en el sistema político romano existía una clara diferencia entre quienes ejercían el poder y quienes eran depositarios de la autoridad. Los que tenían la autoridad eran los senadores, ellos no tenían el poder de mandar pero su palabra era “más que una opinión y menos que una orden, una opinión que no se puede ignorar sin correr un peligro” (1996: 134). En este sentido la palabra del senado *aumentaba* (legitimaba) las acciones del gobierno. En coherencia con este planteamiento, la autoridad de los viejos (los vivos y los muertos) era modelo de conducta, medida de las acciones y referencia en cuanto a moral política. En la cotidianeidad, los viejos mismos gozaban de respeto no tanto en función de su experiencia vital, sino en su carácter de cercanía con los antepasados.

Esta presencia cotidiana de los *maiores* como autoridades culturales, no se puede entender sino se la referencia en la temporalidad específica que sustenta el régimen de autoridad romano. Una temporalidad que le otorga un peso y una significación cultural clave al pasado “Al contrario de nuestro concepto de crecimiento, que coloca el proceso en el futuro, los romanos consideraban que el crecimiento se dirigía hacia el pasado” (1996: 135). En este marco resultaba clave la idea de tradición. “La tradición conservaba el pasado al transmitir de una generación a otra el testimonio de los antepasados, de los que habían sido testigos y protagonistas de la fundación sacra y después la habían aumentado con su autoridad a lo largo de los siglos” (1996: 135).

En este contexto es que surge la noción de *autorictas*, diferenciada del *potestas*. La etimología de esta noción nos remite a las ideas de *auctor* y *augere*. *Auctor* sería un agente dotado de una fuerza tal que es capaz de iniciar un proceso; mientras que *augere* se vincula con las acciones de cuidar, aumentar y garantizar la consecución de ese proceso. De alguna manera, lo que se pone en juego es una eficacia comunicativa que instituye un lazo social entre pasado y futuro. La tradición, representada en la palabra de los mayores, posibilita la proyección hacia el futuro iniciando, aumentando, garantizando y dando confianza a los procesos que se inician, Revault d'Allonnes enuncia esta cadena de autorizaciones en los siguientes términos:

¿Qué es la autoridad sino el poder de los comienzos, el poder de dar a los que vendrán después de nosotros la capacidad de comenzar otra vez? Quienes la ejercen –pero no la poseen– autorizan así a los sucesores a emprender a su vez algo nuevo, es decir, imprevisto. Comenzar es comenzar a continuar. Pero continuar es, también, continuar comenzando (2008, 252).

La sacralidad de la fundación, la tradición y el *autorictas* siguieron marcando la cultura occidental aún después de la desaparición del imperio romano. Durante la edad media es la iglesia católica la que se basa en estas invenciones simbólicas para preservar y transmitir su institucionalidad. Según Arendt, algunos aspectos que marcan esta continuidad de la tradición romana en el catolicismo, son: la idea de una fundación sagrada –esta vez de Pedro– a la que todos los creyentes se encuentran ligados; la utilización pedagógica del ejemplo de los *maiores* (escenificada en la ejemplariedad de la vida de Jesús); la separación que la iglesia realiza entre el poder temporal y la autoridad divina; la utilización política que hace del mito del infierno platónico como ficción atemorizante, etc.

En síntesis. Del régimen de autoridad romano analizado por Arendt surgen las siguientes puntualizaciones conceptuales. En primera instancia la autoridad, a diferencia del poder, instaura una relación asimétrica que obtiene obediencia sin necesidad de recurrir a la fuerza, apelando a su propia legitimidad. En segundo lugar, la condición de posibilidad de esta relación de autoridad es una estructu-

ra de temporalidad basada en la autoridad cultural del pasado y de los *maiores*. Finalmente, la autoridad tiene la potencialidad de iniciar, sostener y proyectar procesos sociales.

Ahora bien ¿Qué sucede con esta idea de autoridad cuando, por ejemplo, la tradición en tanto referencia simbólica cae en el descrédito? ¿Cuándo el prestigio social es depositado más en el futuro que en pasado? ¿Cuándo las ideas de poder y autoridad aparecen tan solapadas que se confunden? Arendt, en esto, es bastante taxativa. Para ella la historia moderna señala, poco a poco, el derrumbe de esta noción romana de *autorictas* a tal punto que “la autoridad se ha esfumado del mundo moderno [...] Tanto en la práctica como en la teoría ya no estamos en condiciones de saber que es verdaderamente la autoridad (1996: 101). Nosotros, siguiendo a Revault d’Allonnes, más que hablar de una pérdida de autoridad preferimos señalar una transformación en el régimen de autoridad. A continuación desarrollaremos algunas de las características del régimen de autoridad moderno enunciado por esta autora.

2.2.2. Régimen de autoridad moderno: autoinstitución, racionalidad y confianza en el progreso.

Revault d’Allonnes denomina “modernos” a un conjunto de autores que -con posterioridad a las transformaciones materiales y simbólicas acontecidas en el renacimiento, y en el transcurso de los siglos XVII, XVIII y XIX- acometen la difícil tarea de pensar nuevas legitimaciones políticas para las sociedades modernas que comienzan a emerger. Legitimaciones que, poco a poco, se alejan del *autorictas* romano.

Un primer dato a tener en cuenta es que la legitimación política moderna se erige a sí misma en ruptura con el carácter sagrado atribuido a la fundación, los modernos rechazan justificar el orden político desde argumentos que apelen a instancias trascendentes o teológicas. El origen del orden social está en la voluntad soberana de los hombres. Estos deciden darse a sí mismos una determinada organización política produciéndose, entonces, un acto de autoinstitución y autofundación. Este proceso, en términos de imaginario cultural, se concreta en

la ficción o hipótesis legitimante del “contrato” o “pacto social”, tal y como fue enunciada por pensadores como Rousseau, Hobbes o Locke:

El pacto es una convención de autorización [...] en este nuevo dispositivo el derecho de mandar –es decir la soberanía- se vuelve problemático: deberá ser objeto de un consentimiento por parte de quienes obedecen [...] convierte la obediencia natural en libertad, es decir, en obediencia a la ley prescrita por el conjunto. Al desprender la fundación del cuerpo social del arbitrio individual –arbitrio de subjetividades-, el pacto conlleva, en sentido estricto, la exigencia de autonomía (2008: 96-97).

Desde el punto de vista epistemológico, esta apelación a la autoinstitución no sería posible sin una confianza en la racionalidad humana y, consecuentemente, una ruptura con las tradiciones heredadas. Si en el régimen de autoridad romano la tradición constituía un acervo de experiencias y referencias culturales; para los modernos ésta significará, lisa y llanamente, un conjunto de prejuicios irracionales que obstaculizan el pensamiento. No se piensa desde la tradición (asociada, automáticamente, al oscurantismo y al conservadurismo) sino contra la tradición. Esta postura es representada, fundamentalmente, por el iluminismo kantiano. Como señala Revault d'Allones “No admitir ninguna autoridad y someterse al tribunal de la razón: tal es la exigencia que recusa el valor absoluto de toda tradición” (2008: 78).

Un aspecto interesante de esta confianza en la racionalidad humana es que, al mismo tiempo que pone en crisis la autoridad tradicional, inaugura, a la vez, una pluralidad de autoridades diferentes (y, en muchos casos, divergentes). Si el sentido político-social es construido por el hombre, se produce una inevitable dispersión y relativización de valores vinculada a la diversidad misma de la humanidad que los instituye. Ya no hay una única sacralidad como referencia, sino una diversidad de experiencias profanas que se erigen en autoridades de quienes quieran reconocerlas.

Ahora bien, el rechazo del carácter sagrado de la fundación y de la tradición como fuente de autoridad, lo que pone en evidencia es una nueva estructura de

temporalidad. La legitimación de la autoridad política moderna no se sustenta ya en el pasado, sino en la promesa del futuro. En la medida en que los hombres se auto-instituyen racionalmente, tienen la potestad de “hacer su historia”, de mejorar indefinidamente en términos colectivos e individuales. Aquí entra en juego la idea de progreso civilizatorio tan cara al positivismo científico, como al liberalismo político. “El progreso está ligado a las potencialidades de este mundo y a la propia actividad del hombre que intenta realizarlo [...]. Para ser más precisos, lo que orienta la acción y le da sentido es aquello que podemos designar como *autoridad del futuro*” (2008: 129).

Esta idea de progreso indefinido solventada en la autoridad del futuro instituye un alejamiento, una brecha insalvable, entre el espacio de la experiencia (entendido como el acervo de saberes contruidos históricamente) y el horizonte de expectativas (definido como la imaginación de mundos posibles por venir). Las experiencias contruidas ya no le sirven al hombre moderno para proyectarse en el futuro, el futuro es una promesa para la cual no hay brújulas ni cartografías heredadas.

Un último aspecto que aporta el régimen de autoridad moderno y que cuestiona el meollo de las relaciones de autoridad tradicionales es el imaginario de la igualdad plena y, por consiguiente, el rechazo de cualquier asimetría. La modernidad occidental e industrial trajo consigo un conjunto de desigualdades originadas, fundamentalmente, en la inequitativa distribución de la riqueza. Por lo que no se anularon, ni mucho menos, las diferencias sociales. Lo que sí se puso en juego, según Revault d'Allones, es una “revolución antropológica” instaurada a partir de la difusión del ideal democrático:

La percepción igualitaria de la relación social forja el imaginario democrático y entra, así, en conflicto tanto con la disimetría generacional, como con una relación jerárquica que pretende anclarse en el orden social o en el de la naturaleza. Lo que importa, más que la igualdad social real, es la novedad de la visión que el individuo tiene de sí mismo y de los otros. (2008, 117)

Esta visión de igualdad formal plantea un problema de legitimación. Si somos todos iguales y existen, como ya mencionamos, una pluralidad de sentidos en juego ¿Cuál es el criterio de distinción para que uno prevalezca sobre otros? Según la autora que venimos siguiendo, el criterio de legitimación política está dado por la opinión mayoritaria, expresándose esta en las “mayorías electorales” o en lo que conocemos como “opinión pública”.

En síntesis, el régimen de autoridad moderno, a diferencia del *autorictas* romano, se basa en: la autoinstitución y autofundación soberana del orden político; la confianza en la racionalidad humana por sobre los prejuicios de la tradición como criterio de verdad; la existencia de una temporalidad cuya autoridad simbólica recae en el futuro y, finalmente, en el principio democrático de la igualdad formal y de las mayorías como criterio de legitimación política. Luego de exponer estos principios, algunas preguntas de rigor se imponen.

¿Hasta qué punto estas ficciones legitimantes se encuentran actualmente vigentes? ¿Qué sucede, en una época histórica como la nuestra, donde no hay tradición o experiencia válida a la que apelar pero tampoco se confía de los saberes técnico-científicos hijos de la racionalidad iluminista? ¿Qué sucede cuando no se deposita la autoridad en el pasado, pero tampoco se cree en la promesa de un futuro donde la perfectibilidad humana sea posible? ¿Qué sucede cuando la legitimidad política basada en la representación de las mayorías entra en crisis? El hecho de no tener respuestas claras a estos interrogantes señala, creemos, que el régimen de autoridad moderno ha entrado en crisis. Que estamos en un momento donde las cadenas de legitimación y autorización modernas no ofrecen relatos sólidos que posibiliten vivir y transmitir a las nuevas generaciones un mundo común.

Como veremos más adelante, esta crisis de las autoridades políticas y sociales redundará también en una crisis de la autoridad pedagógica. La escuela (que surgió bajo la égida de la noción de progreso moderno) y la asimetría docente –estudiante (cuyo criterio de diferenciación fue la posesión de un saber “racional”) también sufre los embates de esta crisis de legitimación.

2.3. Relaciones de poder, relaciones de autoridad: rupturas y continuidades.

Ofrecida ya la somera contextualización histórica, nos interesa ahora concentrarnos en la tarea más analítica con el fin de precisar la dimensiones teóricas de la noción de autoridad que nos servirán de guía en este trabajo. En este sentido el foco de la mirada se desliza desde el análisis de las legitimaciones sociales, al análisis de las legitimaciones inter-subjetivas. Nos interesa ahora precisar cómo esta relación de autoridad que mencionábamos en tanto régimen de legitimación, se pone en juego en los espacios micro-sociales, en las relaciones asimétricas en las que entramos cotidianamente.

El objetivo central es precisar los contornos teóricos – ya insinuados en el apartado anterior- de la noción de autoridad. Para ello, en primera instancia, mencionaremos los puntos de encuentro y desencuentro con la idea de poder (con la que comúnmente se la suele confundir), posteriormente procuraremos identificar las dimensiones constitutivas del concepto.

En el lenguaje cotidiano la idea de autoridad aparece revestida de múltiples y, a veces, discordantes sentidos. Según el diccionario de la RAE la acepciones vinculadas a este término son varias: I.) *Poder que gobierna o ejerce el mando de hecho o de derecho*; II.) *Potestad, facultad, legitimidad*; III.) *Prestigio o crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad o competencia en alguna materia*; IV.) *Persona que ejerce o posee cualquier tipo de autoridad*; V.) *Solemnidad, aparato*; VI.) *Texto, expresión o conjunto de expresiones de un libro o escrito, que se citan o alegan en apoyo de lo que se dice*.

En esta multiplicidad de significaciones se pueden vislumbrar varios aspectos interesantes. En primer lugar –acepción uno- la autoridad aparece mancomunada a la idea de poder, homologándola a un sinónimo de ésta. En segundo lugar, enfocándola desde quien manda, aparece como un algo –facultad, legitimidad, capacidad- que se posee o se ejerce; en este sentido, podríamos decir, la autoridad es entendida como un objeto y una puesta en juego de ese objeto. La acepción tercera ofrece un nuevo sentido, allí la autoridad también se la vincula a algo –un

prestigio- que se tiene, pero esta vez se la enfoca desde el punto de vista de quien otorga ese prestigio y no de quien manda o se impone gracias a él. Por último, en las acepciones finales, aparece ligada a referencias o referentes sociales –instituciones, textos - que validan un acto o discurso.

Intentado precisar lo que entenderemos por autoridad en este trabajo, quisiéramos diferenciarnos de la definición reseñada en dos sentidos. Por un lado no definiremos sustancialmente la idea de autoridad sino que lo haremos *relacionalmente* y, por el otro, no la asimilaremos a la idea de poder sino que intentaremos establecer las continuidades y rupturas específicas con respecto de este concepto.

Para nosotros hablar de autoridad no es hablar tanto de un objeto que se posee o un lugar que se ocupa sino que, primordialmente, es hablar de un *vínculo* que se establece, de una *relación social que se construye*, de un algo que acontece en el espacio del “entre”. “Entre” gobernantes y gobernados, “entre” padres o madres e hijos o hijas, “entre” maestros o maestras y estudiantes, etc. Este “entre” –como se puede observar en los ejemplos- tiene una singularidad que lo caracteriza: es un entre desequilibrado, un entre asimétrico, un entre donde una de las partes, por algún motivo, se encuentra, de manera circunstancial o permanente, por encima de la otra. En este sentido es que, retomando la definición de la RAE, la autoridad implica facultades o posiciones de mando y facultades o posiciones de obediencia.

De esta manera, cuando hablemos de autoridad (o de autoridad pedagógica), lo haremos para referirnos a un *tipo particular de relación social caracterizada por la asimetría en las posiciones de quienes, a través de este vínculo, se relacionan*.

Aclarada nuestra diferencia con las concepciones objetuales u objetualizadoras de las relaciones de autoridad, profundicemos ahora sobre su continuidad y diferencia con respecto a la noción de poder. En contraste con el punto anterior –sobre el que hay un acuerdo extendido- sobre este aspecto no parece haber un consenso claro. Están los autores y autoras para quienes no tiene sentido establecer una diferencia entre relaciones de poder y relaciones de autoridad, omitiendo las segundas en beneficio de las primeras (Foucault, 1980; 1987; 1994);

están quienes las ven como relaciones netamente diferenciadas, radicalmente distintas (Arendt, 1996; entre otras y otros); y están aquellos o aquellas para quienes las diferencias son relativas, de carácter cualitativo y no exentas de ciertas continuidades (por ejemplo Weber, 1984; Gramsci, 1976). Estas perspectivas diferenciadas se pueden entender a la luz de los diversos enfoques (filosóficos, sociológicos, históricos) y coyunturas específicas en las que teoriza cada autor o autora¹⁹. Más allá de esto, nuestra intención es ir contrastando algunas de estas posiciones de manera que, paulatinamente, podamos ir explicitando los compromisos teóricos que asumimos respecto de estas controversias.

Las confusiones y equívocos existentes respecto de las relaciones de poder y las relaciones de autoridad se deben, quizá, a un excesivo énfasis puesto en los aspectos comunes y a una omisión de los aspectos específicos que las diferencian. Ambas relaciones implican asimetría o desigualdad, ambas implican funciones de mando y, finalmente, ambas involucran posiciones de obediencia ¿Dónde reside, entonces, la diferencia? Para avanzar sobre este interrogante comenzaremos, primero, por definir la noción más genérica de poder para luego explicitar los puntos de encuentro y desencuentro con la idea de autoridad. En este recorrido asumimos como guía la conceptualización weberiana del término y la complementamos con algunos aportes de Foucault que nos ayudan a profundizar en el concepto de poder y sus diferencias con la noción de autoridad.

Para Weber “poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad” (1984: 43). Desglosando esta definición podríamos decir: hay una relación social desigual; hay una imposición probable de una voluntad sobre otra; esta imposición se da más allá (prescindiendo o no) de la voluntad de quien tiene que obedecerla; el fundamento que está en la base de esta probabilidad de imposición es la desigualdad en cuanto a la posesión de uno o más recursos (económicos, culturales, de prestigio social, de punición, etc.). Cuanto

¹⁹ Como ya señalamos Arendt lo hace en un contexto marcado por el auge y la caída de los gobiernos totalitarios. Su trabajo filosófico e histórico respecto de la noción de autoridad, es un intento por rescatarla del descrédito en el que ha caído fruto de su confusión con prácticas autoritarias, violentas y genocidas. De ahí el énfasis que ella -y los autores y autoras que la siguen- ponen en construir la diferencia específica obviando, nos parece, las posibles continuidades.

mayor sea el desequilibrio en la posesión de los recursos, más probable será la imposición de una voluntad sobre la otra.

Siguiendo con esta concepción relacional del poder y, al mismo tiempo, cuestionando la representación jurídico-estatal del mismo, Foucault agrega varios aspectos que la especifican y la profundizan. Para él poder será, según una definición ya clásica:

La multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que forman cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. (1994: 112-113).

De este modo Foucault retoma la prioridad relacional del poder enunciada por Weber, marcando su carácter desigual y enfatiza particularmente su dimensión microfísica; enuncia una dinámica específica en la que voluntades se dominan y resisten mutuamente a través de sucesivos juegos estratégicos que -con el paso del tiempo y la imposición de unos sobre otros- devienen en ley, institución o estructura política. El poder no hay que considerarlo por fuera de otras relaciones sociales sino que es inmanente a cada una de ellas. El poder *viene y vive* en el abajo, no se ejerce -necesariamente- desde un arriba superestructural y, en este sentido, no se lo puede entender en término de oposiciones binarias. El poder implica relaciones intencionales -ejercidas con cálculo-, aunque no subjetivas -en el sentido de no estar supeditadas a una instancia o *conciencia mayor* que las contenga en su totalidad-. El poder implica, necesariamente, resistencia (1995: 114-116).

Por último, quisiéramos remarcar dos aspectos más de esta concepción del poder. Por un lado, el solapamiento absoluto entre prácticas sociales y relaciones de fuerza. Tal y como lo plantea Foucault “el poder está *siempre ahí*²⁰, no se está nunca *fuera* [...] es coextensivo del cuerpo social, no existen, entre las mallas de su red, playas de libertad elementales (1980: 170). Y por el otro, el hecho de que el poder no implica –únicamente- una dimensión represiva sino también una productiva: productora “de cuerpos, de subjetividades, de saberes, etc.” (1980: 104).

Ahora bien, si la totalidad del tejido social se encuentra atravesado por relaciones de poder ¿Existe una especificidad para ese tipo particular de relación asimétrica que denominamos autoridad? De existir esta particularidad ¿En qué consiste? Para contestar estos interrogantes deberemos, nuevamente, recurrir a Weber pues Foucault no plantea el problema en esos términos. Pero antes de hacerlo quisiéramos retomar un último aspecto del pensamiento foucaultiano, pues creemos que este pensador enuncia el problema de las relaciones de autoridad aunque, formalmente, no parece responderlo.

Como decíamos más arriba, Foucault no asimila poder a represión y, en este sentido, una relación de poder no se restringe a una lógica de dominación. Siguiendo con este razonamiento el pensador francés introduce una distinción entre relaciones de poder y estados de dominación.

Las relaciones de poder son móviles, reversibles, inestables. Y es preciso subrayar que no puede existir relación de poder más que en la medida en que los sujetos son libres. Si uno de los dos estuviese completamente a disposición del otro y se convirtiese en cosa suya, en un objeto sobre el que se puede ejercer una violencia infinita e ilimitada, no existirían relaciones de poder [...] No obstante, hay que señalar que, efectivamente, existen estados de dominación. En muchos casos las relaciones de poder son fijas de tal forma que son perpetuamente disimétricas y que el margen de libertad es extremadamente limitado (1980: 126-127).

20 El destacado es del autor.

No pudiéndose plantear un escenario o una práctica social por fuera de las relaciones de poder, el problema sería entonces no entrar en estos estados de dominación. Para ello, precisa Foucault, sería necesario procurarse “*las reglas de derecho, las técnicas de gestión y también la moral, el ethos*”²¹, la práctica de sí, que permitirían jugar, en estos juegos de poder con un mínimo posible de dominación” (1994: 138).

En este último señalamiento están, creemos, algunas claves para pensar o imaginar una especificidad posible para las relaciones de autoridad no enunciada –aunque si sugerida– por Foucault. Relaciones de poder sujetadas a reglas de derecho, legalidades voluntariamente aceptadas mediante las cuales se establecen promociones y prohibiciones; institución de un *ethos* común donde sea posible jugar un mismo juego en condiciones de asimetría circunstancial, móvil y no cristalizada²². Pero estas formulaciones quedan, aún, en el plano de lo general y especulativo, pues Foucault no desarrolla este aspecto de su teoría. Bástenos, por ahora, señalar que también a él se le plantea el problema de justificar relaciones de poder que vayan más allá de la mera sujeción despótica o estado de dominación. Si no se puede escapar de las relaciones de poder en ningún ámbito ¿Cuáles de estas serán lícitas? ¿Cuáles no? ¿Por qué? ¿En qué residirá su licitud? Weber es quien, tomando como base su concepto de poder, explicita la particularidad de las relaciones de autoridad. Él llama autoridad a:

[...] la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos). No es, por tanto, toda especie de probabilidad de ejercer *poder* o *influjo* sobre otros hombres [...]. Un determinado mínimo de *voluntad* de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer es esencial en toda relación auténtica de autoridad (1984: 170).

Aquí agrega uno de los puntos distintivos de la relación de autoridad, al que ya hicimos alusión pero conviene remarcar: la *voluntad de obediencia*. Hay relación

21 El destacado es nuestro.

22 Para más reflexiones y análisis sobre la coincidencias entre el concepto de poder utilizado por Foucault y la noción de autoridad –particularmente la desarrollada por Arendt– se puede consultar Ponce de León, 2011.

de autoridad cuando alguien obedece de manera voluntaria y consciente a un mandato, es decir cuando no media el uso de la fuerza o la coacción violenta. Y más adelante agrega, hay obediencia voluntaria porque “hay creencia en la legitimidad de quienes mandan, la autoridad procura despertar y fomentar la creencia en su legitimidad” (1984: 170). Legitimidad que, según Weber, puede descansar en motivos racionales, tradicionales o carismáticos.

Weber -a diferencia de Foucault y más allá de las continuidades ya marcadas- piensa el poder y la autoridad en términos institucionales, lo que prevalece en su razonamiento es un régimen institucional mediante el cual se ejerce el poder y se instaura un régimen de legitimación. Para él las relaciones de autoridad y poder se ejercen desde arriba hacia abajo, desde la super-estructura estatal hacia la base social. En este sentido, la legitimidad que hace obedecer, no surge de una interacción personal o en base a un análisis subjetivo de lo que un mandato particular implica para el individuo en cuestión, sino que para él:

...obediencia significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso únicamente en mérito de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal. (1984:172).

Como veremos en sucesivas aproximaciones, ésta es una de las características centrales de la autoridad en su formato moderno. Se obtiene consentimiento no por lo positivo o negativo del mandato en particular o de la figura autorizada en cuestión, sino por la fuerza instituida e instituyente de un lazo social que es asumido, en virtud de su propia fuerza, cómo máxima de conducta. En este sentido el acatamiento voluntario de la autoridad –tal y como la enuncian Weber y Arendt entre otros y otras- no debe ser entendido como el ejercicio de una voluntad que evalúa y decide obedecer o reconocer, sino como una obediencia que se impone sobre esa voluntad, sin el recurso de la violencia, y gracias a su propia fuerza o prestigio.

Con el fin de seguir avanzando en la precisión del concepto, podemos decir que la especificidad de las relaciones de autoridad respecto de las de poder está dada,

en primera instancia, por la existencia de ciertas *mediaciones culturales* –reglas de derecho- que encarnan motivos o fundamentos de legitimidad cuyo reconocimiento *hace posible una obediencia voluntaria o un cierto consentimiento de ese poder de mando*. Habiendo mediación cultural que legitime la relación asimétrica, *se excluye, por tanto, el uso de la violencia o la fuerza para obtener obediencia*.

Por último, según lo expuesto, consideramos que no se puede establecer una separación taxativa entre relaciones de poder y relaciones de autoridad, aunque si una diferencia cualitativa de suma importancia. Pensamos que, en la dinámica concreta de los escenarios sociales donde transcurre nuestra cotidianeidad, se ejerce poder cuando la imposición deviene del uso de una fuerza coactiva real o virtual. Y se ejerce autoridad, cuando la obediencia está sujeta a mediaciones culturales que hacen posible el reconocimiento de la posición de mando como legítima.

Como el lector podrá intuir, en los escenarios sociales –por ejemplo la escuela- estas relaciones aparecen mutuamente imbricadas. No obstante esto la diferencia, por tenue que parezca, resulta capital. Para seguir con el ejemplo escolar podríamos preguntarnos ¿Es lo mismo que un estudiante obedezca a su maestro o maestra por miedo a la sanción o que lo haga porque reconoce autoridad legítima en sus palabras? ¿Es lo mismo que una relación de poder- como la que se da entre docentes y estudiantes- se encuentre enmarcada por reglas de derecho a que no lo esté? Respecto de este último interrogante plantea Foucault:

...fijémonos, por ejemplo, en la institución pedagógica que ha sido objeto de críticas, con frecuencia justificadas. No veo en qué consiste el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado, y *sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica determinadas técnicas*²³. El problema está más bien en saber cómo se va a evitar en estas prácticas – en las que el poder necesariamente está presente y no es algo malo en sí mismo - los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro. (1994: 138-139).

En estas palabras del filósofo francés podemos ver un indicio de la autoridad pedagógica que más adelante abordaremos. Relación asimétrica legitimada y sujeta a ciertas reglas o mediaciones, en la que alguien que *sabe más* sobre algo intenta transmitir ese saber, hacer o ser a otro u otra.

2.4. Relaciones de autoridad.

Dimensiones constitutivas del concepto.

Realizando una somera síntesis de lo visto hasta aquí, y enfatizando los aspectos comunes presentes en los autores y autoras que analizan las relaciones de autoridad a los que hemos hecho referencia, podríamos decir que las dimensiones básicas que caracterizan este concepto son: **a.)** Un *vínculo o relación social* de carácter asimétrico entre dos o más sujetos. **b.)** Una *posición autorizante* o de obediencia voluntaria **c.)** Una *posición autorizada* o de mando en ese vínculo. **d.)** Un conjunto de *razones de obediencia o motivos de reconocimiento* que legitiman el vínculo; que se complementan con: **e.)** Un conjunto de *mediaciones culturales* que sujetan, enmarcan y legitiman el vínculo. **f.)** Una *estructura de temporalidad* específica que funciona como condición de posibilidad del vínculo.

A continuación intentaremos profundizar cada una de estas dimensiones, para ello iremos incorporando los aportes de diferentes teóricos que han trabajado la noción de autoridad y que nos ayudarán a enriquecer y complejizar su abordaje. De estos aportes merecen destacarse –además de los de Arendt y Weber ya mencionados– los desarrollos de Alexander Kòjeve²⁴ y Michel De Certeau²⁵, a los que aludiremos reiteradamente. Nuestra intención

²⁴ Alexandre Kòjeve (1902 -1968) fue un filósofo marxista-hegeliano ruso, que tuvo gran influencia en el pensamiento europeo de la primer mitad del siglo XX. Sus trabajos más conocidos se basaron en una exégesis del pensamiento de Hegel, particularmente de su “Fenomenología del Espíritu”. Respecto de la noción de autoridad publicó un breve opúsculo en 1942, en este trabajo su principal preocupación fue delimitar las características principales del concepto a través de un análisis fenomenológico, metafísico y ontológico del mismo.

²⁵ Michel De Certeau (1925-1986) fue un historiador jesuita que analizó, entre otras cosas, la crisis de las estructuras religiosas y de las autoridades propias de la tradición cristiana. Su caracterización de la autoridad se centre en aquellos aspectos que hacen posible la convivencia al interior de instituciones compartidas, aportándonos una caracterización de la autoridad en un sentido cultural. Si bien su análisis se focaliza en la situación de la iglesia puede extenderse, creemos, a otras institucionalidades propias del mundo moderno, ya que su planteamiento –en un sentido amplio– puede entenderse como un análisis de los supuestos que hacen posible que diferentes sujetos compartan un “cuerpo social e institucional” de convivencia común.

es resaltar en cada una de las dimensiones mencionadas, algunos aspectos relevantes para el desarrollo ulterior de nuestro trabajo.

2.4.1. El vínculo asimétrico en la relación de autoridad.

Como ya mencionamos anteriormente, la autoridad no es tanto un objeto que se tiene sino una *relación* que se instituye entre dos o más sujetos. Desde el punto de vista analítico a este vínculo autorizante lo podríamos caracterizar atendiendo a tres aspectos que lo singularizan: las *posiciones asimétricas* que establece, su *contenido de sentido* específico y la *dinámica* inherente a la relación.

Esta relación, a diferencia de otras, implica la asignación de *posiciones* o lugares diferenciados: están quienes obedecen voluntariamente y están quienes mandan; están quienes autorizan (en el sentido de otorgar autoridad) y quienes son autorizados. En cualquier caso, este vínculo instituido, *obliga* a las partes, asigna tareas, papeles, objetivos. A una de las partes le es otorgada la responsabilidad de guiar, de cuidar, de influenciar. A la otra se la sitúa en un lugar de heteronomía circunstancial.

Al igual que en el caso de la relaciones de poder, en la base de este vínculo hay una *desigualdad* de recursos por la cual se dibujan estas posiciones jerarquizadas. No podemos alimentarnos a nosotros o nosotras mismas, por eso *dependemos* de la pericia de nuestras madres y padres que sí pueden hacerlo; no sabemos leer y escribir, por eso necesitamos trabar relaciones con maestros o maestras que nos lo enseñen. En la base de ese encuentro existe una desigualdad, y sobre la base de esa desigualdad se teje una relación asimétrica que puede ser expresión de poder y/o autoridad.

El límite entre un tipo de vínculo y otro es muy tenue ya que, en el plano empírico, ambas relaciones se dan de manera superpuesta. En cualquier institución –escuela, familia, Estado- hay estructuras de poder formalizadas y relaciones de poder informales, sobre las cuales pueden (o no) erigirse relaciones de autoridad. Aquí –en los aspectos específicos que diferencian poder de autoridad- entran en juego el *contenido de sentido* específico de la relación (Weber, 1984) que contribui-

rá al reconocimiento o des-conocimiento de la autoridad y la *dinámica* que dibuja este reconocimiento.

Abordemos primero el *contenido de sentido* del vínculo autorizante. Los diversos autores o autoras que abordan el tema no dan una respuesta unívoca a este problema aunque si resaltan, cada uno a su manera, algunos *contenidos de sentido específicos* que estarían en la base del por qué se obedece a la autoridad. Estos contenidos se encuentran sujetos a variaciones propias de los ámbitos específicos donde se ejerza la autoridad y de las diferentes épocas históricas donde se la analice.

Arendt argumenta que en la base del vínculo de autoridad –en su *contenido de sentido* específico- está fundamentalmente el valor de la “tradición”; Weber, sin desconocer esto, agrega que también puede estar el “carisma” y, principalmente en nuestra época, el respeto a “legalidad formal” propia de las burocracias modernas. Vale destacar que, de acuerdo al contenido de sentido específico del que se trate, la relación de autoridad adquiere determinadas modalidades, matices y/o forma de ejercicio predominante.

Más adelante -cuando ahondemos en las *razones de creencia* o *motivos de obediencia* en la autoridad- regresaremos sobre estos tópicos, por ahora nos gustaría señalar una coincidencia importante entre los diferentes autores y autoras que pensaron la relación de autoridad en su sentido moderno o clásico. Para ellos y ellas el contenido de sentido que singulariza, estabiliza y hace posible la relación de autoridad *precede* a las y los sujetos implicados en el vínculo:

...lo que tienen en común (el que manda y el que obedece) es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad *reconocen ambos*²⁶ y en la que ambos ocupan un puesto *predefinido y estable* [...] el elemento compulsivo está en la relación misma y es *anterior* a la formulación específica de las órdenes (Arendt, 1996: 106, 119).

Nos parece importante resaltar este punto porque será uno de los emergentes principales de la crisis de la autoridad y de la AP tal y como se presentó en el ré-

26 Los resaltados son nuestros.

gimen de autoridad moderno. En la actualidad la legitimidad propia del vínculo jerárquico (su contenido de sentido específico) no está, mayormente, dada a priori sino que se instituye a partir de la interacción misma de las y los implicados en el vínculo.

Abordemos ahora la *dinámica* distintiva presente en las relaciones de autoridad. Cuando analizamos este vínculo jerárquico nos encontramos con dos “movimientos”. En primera instancia un movimiento ascendente o de reconocimiento, mediante el cual la o él sujeto autorizante *reconoce* a la o él sujeto autorizado. En términos de autoridad este es el principal movimiento, es la condición de posibilidad del vínculo ya que, como veremos más adelante, no hay autoridad sin reconocimiento. A posteriori de esto –en un sentido lógico, no cronológico– encontramos un segundo movimiento subsidiario de este, el movimiento de quien ordena, de quien reclama obediencia. Este segundo movimiento es descendente y, debido a sus características, es el más visible, el más ostentoso. En una relación de autoridad vemos, generalmente, a quien organiza u ordena, pero no a quien reconoce.

Aquí podemos encontrar otra diferencia respecto de las relaciones de poder. Mientras en éstas el principal movimiento es descendente (el de una voluntad que se impone, más allá del reconocimiento o no de quién se encuentra subordinado a ella²⁷), en la relación de autoridad lo que importa, lo que la define, es el movimiento ascendente, el del autorizante que reconoce al autorizado. En este sentido “la autoridad se distingue del poder en que *la autoridad es de quien la reconoce*²⁸, frente al poder, que es de quien lo ostenta y ejerce sobre otras u otros” (Rivera Carretas, 2005: 48).

27 Aquí Foucault diría que no es el único movimiento, ya que siempre que se ejerce un poder hay resistencia. No obstante, acordando con eso, esta resistencia siempre es menor y, lo más importante, no constituye una condición necesaria para el ejercicio del poder, como si lo es el reconocimiento para la autoridad.

28 El destacado es nuestro.

2.4.2. La posición autorizante o de reconocimiento en la relación de autoridad.

La representación más extendida respecto de la autoridad sitúa la pasividad en el polo inferior de la relación. Desde esta perspectiva el polo activo y dinámico está dado por quien emite la orden y no por quien, voluntariamente, la obedece. El acto de obedecer implica un no movimiento, una no voluntad, una resignación de las propias facultades en pos de otro u otra. Pero ¿Es correcta esta representación? ¿Qué se pone en juego, verdaderamente, en el acto reconocer una autoridad y obedecerla voluntariamente? ¿Hasta qué punto ese acto implica una mera pasividad? Para contestar estos interrogantes, un primer paso es destacar el lugar fundamental que ocupa el *reconocimiento* como condición de posibilidad de la relación de autoridad. No hay autoridad sin reconocimiento, una autoridad no reconocida implica una contradicción lógica:

De manera general, hay que destacarlo, la autoridad no solo implica *principios* (por ejemplo: la necesidad de orden, respeto por la persona, prioridad de la nación o del régimen socialista, etc.) sino *principios reconocidos*. No se reduce a un poder de hecho, solo existe si es *recibida*. Como consecuencia descansa en un *acuerdo*, tácito o explícito, que procura al grupo referencias comunes (De Certeau, 2006: 94).

Ahora bien ¿Qué implica, por parte de la posición autorizante, esta idea de reconocimiento de la autoridad? ¿Qué es lo que se reconoce? ¿Un individuo, una posición, una referencia social? ¿Cómo se relaciona este reconocimiento con el fundamento de la autoridad? Tampoco, respecto de esto, hay respuestas unívocas. Los autores que teorizan la autoridad en su sentido clásico y moderno, ven en el reconocimiento un epifenómeno “automático” derivado del prestigio social de un mandato que se impone por su propia fuerza. En este sentido no encuentran en este reconocimiento una actividad significativa. Weber, por ejemplo, no menciona el reconocimiento como un dato significativo para el caso de la autoridad legal y tradicional, aunque si le reserva un lugar menor en el caso de la autoridad carismática conceptualizándolo, desde el punto de vista psicológico, como “una entrega plenamente personal

y llena de fe surgida del entusiasmo o de la indigencia y la esperanza”. Pero, a continuación, agrega “Ahora bien, el reconocimiento no es el *fundamento*²⁹ de la legitimidad sino un *deber* de los llamados, en mérito de la vocación y de la corroboración a reconocer esa cualidad” (1984: 194). De Certeau - por el contrario - otorga un lugar importante al acto de *recibir* la autoridad, de brindarle consenso para que ésta sea.

...el consenso funda por sí solo un sistema de autoridades. Creer que este control está ausente, por el solo hecho de que no se distingue de los aparatos oficiales, es un punto de vista superficial. [...] la adhesión y opciones populares también pueden habitar un sistema, a la manera de una adhesión que en una organización social encuentra el medio de expresar convicciones propias y que no aprobará cualquier cosa. El silencio no es inercia; masivo, da su peso a los enunciados de la autoridad; pero si los abandona, les quita al mismo tiempo el crédito y, al dejar flotar formulaciones abandonadas, que ya son demasiadas estrechas o anti-guas, se transforma en la palabra que impugna o en otro silencio que es alejamiento (2006: 95).

Como se puede observar, para De Certeau el acto de otorgar reconocimiento está lejos de ser un mero automatismo que se impone. Implica toda una actividad por la cual, quienes se encuentran en la posición autorizante, ponen en juego un conjunto de expectativas respecto de la o las figuras de autoridad en cuestión. En este sentido el *contenido de sentido* propio de la relación de autoridad no solo es puesto “desde arriba” sino también, y quizá fundamentalmente, “desde abajo”.

Por nuestra parte, entendemos que el acto de *reconocer* o *autorizar* la autoridad (y más aún la autoridad pedagógica) implica un *proceso interpretativo* y no un mero acto reflejo. Proceso en el cual se pone en juego toda una productividad simbólica mediante la cual se identifican referencias y referentes sociales como autorizados, y se discrimina a otros como des-autorizados o in-significantes. En este sentido, seguimos a Richard Sennett que entiende el reconocimiento de una autoridad como:

29 Los destacados son del autor.

...una tentativa de interpretación de las condiciones del poder, de dar un significado a las condiciones de control y de influencia mediante la definición de una imagen de fuerza [...] En la vida cotidiana la autoridad es un proceso de interpretación que busca la solides de una cosa [...] El hablar de autoridad como proceso de interpretación del poder es plantear la cuestión de hasta qué punto los sentimientos de autoridad dependen de cada uno (Sennett, 1980:31-32).

Para Sennett, en nuestra vida cotidiana, estamos inmersos en diversas relaciones asimétricas que implican situaciones de inferioridad respecto de estructuras concretas de poder. El trabajo, la familia, la escuela, el Estado mismo son ejemplos de instituciones respecto de las cuales nos encontramos objetivamente subordinados y subordinadas ¿Por qué, al interior de estas estructuras, algunas figuras nos aparecen como autorizadas y otras no? Porque media, según Sennett, un proceso de interpretación subjetivo del cuál emerge el reconocimiento. De ahí que la autoridad “dependa de cada uno”. Nuestras historias personales-sociales hacen que definamos a ciertas prácticas, sujetos e instituciones como dignas de ser investidas de autoridad y a otras no.

Considerar el reconocimiento nos lleva al problema de la *obediencia voluntaria*, pues esta constituye el elemento definitorio de la posición subordinada en la relación de autoridad. Desde el “sapere aude” kantiano³⁰ para acá, la idea de obediencia ha sido asociada –quizá por buenas razones- a significados inherentemente opresivos, castradores y acríticos. Para el sentido común contemporáneo obediencia es igual a “no pensamiento”. A esto hay que sumarle que la experiencia histórica de países como Argentina y España, que vivieron durante años bajo regímenes autoritarios, parece confirmar esta hipótesis. De hecho, la ley –hoy derogada- por la cual se exculpó de sus crímenes a los militares argentinos de baja jerarquía se denominó “Ley de obediencia debida”. Lo cierto es que, dados estos antecedentes, resulta difícil buscar en la obediencia un sentido positivo.

³⁰ Expresión utilizada por Kant en su artículo ¿Qué es la ilustración? como sinónimo de la actitud ilustrada por antonomasia. Se podría traducir como “atrévete a saber” o “atrévete a usar tu propia razón”.

Quizá podríamos comenzar por decir que la obediencia –al igual que la autoridad- no es algo bueno o malo en sí mismo, ya que esto depende de a quien se obedece y por qué se le obedece. También podríamos decir que la obediencia (como la desobediencia) es consustancial a nuestra vida cotidiana: obedecemos o desobedecemos a nuestros padres o madres; obedecemos o desobedecemos a nuestros maestros o maestras; obedecemos o desobedecemos las diferentes normas del orden social en el que vivimos, etc. Si no hay obediencia (a una ley, a una figura de autoridad, a una norma de tránsito) difícilmente podamos pensar un orden social (sea el que sea) que nos albergue.

Ahora bien, cuando hablamos de obediencia a la autoridad en el sentido en que lo venimos haciendo, a esta palabra le agregamos el adjetivo *voluntaria*. En el sentido de que la consideramos una acción consciente de quien decide –por alguna razón- reconocer una autoridad. Esto implica más una *intención* que una *sujeción*, con los tenues límites que puede existir entre un acto y otro. En una relación de poder se puede obedecer por miedo, por presión; pero en una relación de autoridad mediada por el reconocimiento las motivaciones serán otras, la admiración por un mejor-ser, un mejor-saber o un mejor-hacer. Esteve Zarazaga, siguiendo el concepto de docilidad desarrollado por Ortega y Gasset, lo plantea en los siguientes términos:

La autoridad es una experiencia que todos hemos vivido alguna vez. En diversos momentos de nuestra vida hemos encontrado ciertas personas cuya vida nos atraía por alguna razón. Por su firma sencilla y recta, cuando nosotros queríamos encontrar la sencillez. Por su fortaleza en momentos de debilidad; por sus creaciones personales en nuestras horas de aprendizaje y búsqueda de algo nuevo. Por su humanidad en nuestro encuentro con lo humano. Por su `mejor-ser`, su `mejor-saber` o su `mejor-hacer` en aquellos campos que nos interesaban (Esteve Zarazaga, 1977: 186).

Esta concepción de obediencia en la que no se pierde la libertad –según la expresión de Arendt- se corresponde con el sentido etimológico de la palabra. Según Natoli (2004), obediencia proviene de *ob* – *audio*, cuyo significado es *prestar aten-*

ción. El término griego que le corresponde es *eupheitheia* del verbo *pheitomar*, que quiere decir *hago caso, me fio, me dejo convencer*. Desde este punto de vista obedecer quiere decir, en primera instancia, tomar en serio el *discurso del otro*, además de *al otro*. Asumir sus palabras normativamente para uno mismo, como medida de nuestras propias acciones. Por ello dependo de ese otro u otra, pero *elijo* hacerlo porque resulta bueno para mí, porque me abre un camino inaugurando una posibilidad de crecimiento.

2.4.3. La posición autorizada o de mando en la relación de autoridad.

Cuando desarrollábamos la *dinámica* específica asociada a la relación de autoridad, decíamos que en ésta el movimiento primigenio era el ascendente, el de quien *recibía* o *autorizaba* la autoridad. En un sentido lógico la autoridad se encuentra supeditada al reconocimiento, sin éste se transforma en mero ejercicio de poder. También decíamos que los motivos por los cuales *nacía* este reconocimiento –y por ende *nacía* la autoridad- admitían diversas hipótesis según los diferentes autores o autoras que tomáramos como referencia. Estaban quienes priorizaban el momento de *imposición social* de las referencias y los referentes autorizados, y estaban quienes le daban más peso relativo al papel de los sujetos y sus procesos de interpretación a la hora de reconocer o des-conocer una autoridad.

Si consideramos estas teorías desde la perspectiva de quienes ocupan la posición autorizada o de mando en la relación de autoridad, podríamos decir que en la primera hipótesis (la de la *imposición*) su autoridad, prestigio o capacidad de obtener reconocimiento es delegada por otra instancia que le *transmite* su autoridad. En el sentido de que por el solo hecho de ocupar u ostentar la posición en la que es designado, esta le otorga un *aura* o *prestigio* que le posibilita la obtención *automática* del reconocimiento. En este caso hablaríamos de la autoridad como efecto de institución.

En la segunda hipótesis -que prioriza el papel de la o el sujeto que reconoce- diríamos que lo que se le concede es un lugar de poder (o autoridad formal) con determinados recursos para imponer su voluntad sobre otros u otras y que sólo tendrá autoridad en tanto estos se la reconozcan. En este caso hablaríamos de

la autoridad como efecto de la seducción (Tenti Fanfani, 2004). En el ámbito de lo empírico, más mixturado y ambiguo, se dan, creemos, ambos procesos. Hay elecciones e imposiciones, hay momentos y ámbitos donde se prioriza el movimiento ascendente, y hay otros donde lo hegemónico es la autoridad impuesta. Los autores que piensan las relaciones de autoridad desde una perspectiva moderna se inclinan claramente por la primer hipótesis. Desde su perspectiva la autoridad es, fundamentalmente, delegada o transmitida por instancias superiores. Kòjeve denomina a este tipo de autoridad como *condicionada*.

En el caso de la autoridad condicionada, esta nace como consecuencia de otros actos que no pertenecen a quién la va a poseer y, por lo general, presupone la existencia de otra autoridad, de la que depende. El estudio de la génesis condicionada de la autoridad lleva, pues, al estudio de la transmisión de la Autoridad [...] esta transmisión opera por herencia, por nominación o elección. (Kòjeve, 2006: 58-66).

La transmisión de la autoridad por herencia es típica de los regímenes más tradicionales, ésta es considerada sustantivamente, como “propiedad” del agente que la encarna. La transmisión por nominación o elección resulta más típica de los aparatos burocráticos tal y como los conocemos. En cualquiera de los casos, la autoridad es entendida como efecto de institución, en tanto su *prestigio* viene transmitido o delegado en función del cargo. A partir de esto es que Kòjeve plantea, por ejemplo, que quien ocupa la posición de autoridad no debe hacer, en sentido general, nada para obtenerla. No hay que hacer *nada* para obtener autoridad, no se puede *vencer* ni tampoco *convencer* porque, en sentido estricto, el prestigio viene *donado* socialmente.

En el estado de situación reseñado en el capítulo uno pudimos ver algunas evidencias empíricas que muestran como este proceso de transmisión o delegación del prestigio social comenzó a fallar, produciéndose una ostensible separación entre la autoridad formal y la autoridad real. Considerar este proceso, hoy sensiblemente profundizado, nos obliga a repensar o reinterpretar esto de que, según los clásicos, no hay que hacer *nada* para obtener el reconocimiento propio de la autoridad. Si el prestigio no viene donado y no puedo *persuadir* o *coaccionar* para

obtenerlo ¿Cuál es la salida? ¿Solo queda el recurso a un ejercicio de poder deslegitimado? ¿Se puede hacer algo para *construir* autoridad?

Las respuestas a estos interrogantes no son sencillas y, en principio, podríamos decir que no se puede hacer nada, *de manera directa*, para construir autoridad o conseguir el reconocimiento que la caracteriza. Esto no depende tanto de lo que haga quien tiene la posición de mando (el o la docente, por ejemplo), sino que está asociada a la lectura o al proceso de interpretación que, quien ocupa la posición de autorizante (el o la estudiante), realice de lo que el otro hizo. Casi un juego de palabras: no se puede construir autoridad por lo que se hace, sino por lo que el otro u otra interpreta o cree que se hizo. En base a esta interpretación –siempre singular y, en alguna medida, arbitraria- decidirá reconocer, respetar, autorizar o legitimar la posición de mando. Siguiendo estos razonamientos es que algunos autores (Antelo, s/f; Ponce de León, 2011), interpretan la autoridad desde la noción de *subproducto* acuñada por el filósofo norteamericano Jhon Elster.

Ciertos estados mentales y sociales parecen tener la propiedad de que solo se producen como subproducto de acciones llevadas a cabo con otros fines. O sea, nunca pueden generarse de manera inteligente o intencional, puesto que en cuanto uno intenta producirlos, la tentativa misma impide que tenga lugar el estado que uno se propone generar (1988: 67).

Desde esta perspectiva –en un contexto donde el prestigio que transmite la institución parece estar debilitado- quien busque construir autoridad, debe hacerlo por medios indirectos ya que exigir al otro u otra “el respecto o reconocimiento *debido* a la autoridad” es la mejor manera de deslegitimarse. Dar sentido, organizar, fundamentar, aconsejar, son caminos indirectos que “pueden” (con mayor o menos probabilidad) contribuir a construir autoridad, pero nunca de modo directo (Ponce de León, 2011). De alguna manera, el objetivo subyacente a este trabajo es identificar algunas de esas prácticas que hacen posible –de manera precaria y tangencial- la emergencia del reconocimiento propio de la autoridad pedagógica.

Para terminar con el análisis de la posición autorizada quisiéramos agregar una última cuestión. Decíamos más arriba esto de que, según las y los autores clásicos, no se debía hacer *nada* para obtener reconocimiento; esto no es exactamente así o, por lo menos, no es exactamente así en todos los casos. Weber (1984), por ejemplo, plantea que quien ocupa el cargo debe actuar de manera impersonal y ateniéndose a la legalidad abstracta que le marca el estatuto de actuación. Su modelo ideal de funcionario es el que no actúa más allá o más acá de lo formalmente prescripto. A diferencia de esto, otros autores y autoras como Durkheim (2002) o Arendt (1996), van a plantear que no se puede ocupar la posición autorizada de cualquier manera, sino que hay que hacerlo *subjetivamente convencido* de lo que se está haciendo. Por ello le exigen al funcionario, no sólo atenerse a lo prescripto, sino estar convencido de ello, *asumir interiormente* el proyecto y las responsabilidades que su posición involucra.

A esta interpelación sobre el *modo de habitar* la asimetría propia de la autoridad podríamos llamarlo *momento ético de la autoridad*, en tanto plantea a quien ocupa la posición autorizada una reflexión sobre el *ethos* o lugar que ocupa en la relación. Reflexión que tiene por propósito interrogarse sobre las implicancias, desafíos y responsabilidades que atraviesan sus acciones.

2.4.4 Las razones de reconocimiento u obediencia voluntaria en la relación de autoridad.

Cuando analizábamos el vínculo asimétrico propio de la relación de autoridad, decíamos que éste constituía una estructura social cuya existencia y contenido de sentido específico *precedían* a las y los sujetos en él implicados. Lo mismo valdría decir para las *razones de creencia* en la autoridad. Éstas –tal y como las piensan las y los teóricos clásicos– en tanto vienen donadas de un exterior constitutivo, preceden o, mejor, *trascienden* la relación. Arendt y Kòjeve lo plantean en los siguientes términos:

En el gobierno autoritario³¹, la fuente de la autoridad siempre es una *fuerza externa*³² y superior a su propio poder; de esta fuerza externa, que trasciende el campo político, siempre derivan las autoridades, su *autoridad*, es decir su legitimidad, y con respecto a ella miden su poder (Arendt, 1996: 107).

Cualquier Autoridad humana debe tener una *causa*, una *razón*, una *justificación* para su existencia: una *razón de ser*. No basta con comprobar que existe para *reconocerla* (y prolongarla por eso mismo en su existencia) [...] Cualquier autoridad suscita la cuestión de por qué existe, es decir, por qué se la *reconoce*, experimentando los actos que de ella surgen sin reaccionar contra ellos. (Kòjeve, 2006: 41).

Estas *fuerzas o razones externas* constituyen los motivos o fundamentos por las cuáles los y las autorizantes deciden conceder reconocimiento u obediencia voluntaria y, al mismo tiempo, instituyen mediaciones culturales que *sujetan o enmarcan* el ejercicio concreto de la potestad de mando.

De nuevo aquí, el contenido concreto de estas *razones de creencia* en la autoridad, varían de acuerdo a quien las analice. En el caso de Arendt -para quien, como ya señalamos, la autoridad es una invención cultural específicamente romana- la principal razón de creencia está dada por la tradición. En el pasado está el hilo que nos conduce, la fuerza vinculante que no ata al ejemplo de las y los mayores, el sustrato que constituye las convenciones básicas que hacen posible la vida en común y las relaciones de autoridad que en ella se establecen.

A diferencia de Arendt, Kòjeve plantea que son cuatro las *razones de creencia* en la autoridad. Éstas se corresponden con los cuatro tipos puros de autoridad que abstrae a partir de cotejar las autoridades históricamente existentes: autoridad del amo, del padre, del juez y del jefe. Mediante estos cuatro tipos ideales Kòjeve cree haber agotado todas las formas de autoridad posibles, pues las autoridades reales o empíricas se las puede analizar como derivaciones mixtas de estos tipos

31 Aquí la idea de autoritario no se refiere a “arbitrario o totalitario”, sino a gobierno con autoridad.
32 Los destacados son nuestros.

puros. La autoridad del amo es la autoridad de quien se impone en la batalla sobre su esclavo, aquí la razón de obediencia y reconocimiento es el *miedo de perder la vida*, se obedece por la incapacidad de asumir el riesgo que implica la reacción. La autoridad del *jefe*, es la de quien está más adelantado en algún aspecto, la de quien tiene un proyecto de futuro, la de quien –en un grupo de iguales- puede mirar *más allá*, *pre-ver* lo que vendrá y, por ello, se lo erige como guía. La autoridad del *padre* es la autoridad de quien *me* precede, aquí el reconocimiento y la obediencia surgen porque el padre es *causa*, mientras que el hijo (la nueva generación) es *efecto*. Por último, la autoridad del *juez* es la autoridad de quien puede administrar justicia, a él se lo reconoce porque ostenta un cierto *distanciamiento*, una cierta *imparcialidad* que lo hace fiable para dirimir conflictos.

Si analizamos, por ejemplo, la autoridad pedagógica del maestro o maestra podemos ver como se vincula -en diferente proporción- con cada una de las funciones atribuidas a estos tipos ideales. El maestro o la maestra siempre tienen algo de juez, jefe, padre o amo. No obstante esto para Kòjeve la autoridad de la o el docente se corresponde primordialmente con el arquetipo del jefe “el alumno renuncia a las reacciones contra los actos de maestro porque piensa que este último ya se encuentra en el sitio donde él mismo solo llegará después: está adelantado respecto de él” (Kòjeve, 2006: 46).

Por último, en el caso de Weber, también encontramos tres *razones de obediencia* correspondiente con los tres tipos puros de autoridad que desarrolla. En la autoridad *tradicional* se obedece porque se cree en el valor sagrado de la tradición y las normatividades que esta ha instituido. En el caso de la autoridad carismática se obedece porque se cree en las cualidades *extraordinarias* de la persona depositaria del carisma. Finalmente, en la autoridad *legal-racional*, se obedece porque se cree en la legitimidad de una norma abstracta o ley que avala a quien ocupa la posición autorizada.

Antes de culminar con estas *razones de creencia*, quisiéramos marcar la endeblez de las mismas y, por ende, la fragilidad de la o las autoridades que sustentan. La autoridad humana es *esencialmente perecedera*, está siempre en *riesgo* – nos dice Kòjeve- porque las razones para creer en ella son históricamente contingentes.

Toda tradición puede perder su aura sagrada, toda legalidad puede deslegitimarse, toda promesa o proyecto de futuro puede caer en bancarrota, y cuando lo hacen es inútil reclamar el “respeto debido” (y perdido).

... y atribuir a la desgracia de los tiempos o a la decadencia de los hombres el perjuicio que se hace a las autoridades. Lo contrario sería más cierto. Algunas autoridades no deberían existir, ya no son lo que pretenden, a partir del momento en que la gente ha dejado de adherir a ellas. (De Certeau, 2006: 96).

2.4.5. Las mediaciones culturales/institucionales que enmarcan la relación de autoridad.

Decíamos anteriormente, que uno de los aspectos que diferencian una relación de poder de una relación de autoridad es la existencia de ciertas mediaciones culturales que sujetan el vínculo. Estas mediaciones se relacionan estrechamente con las razones por las cuales la relación asimétrica aparece como legítima y se concretan en entramados sociales, culturales e institucionales que “contienen” a autorizantes y autorizados. Estas mediaciones las podríamos entender en, al menos, tres sentidos: la mediación como referencia compartida; la mediación como criterio de acción; y la mediación como ámbito de validez.

Las mediaciones en tanto *referencias compartidas* hacen posible las relaciones de autoridad, establecen un *suelo común* entre quienes se vinculan asimétricamente. Si no existe este sustrato compartido no hay posibilidad de reconocimiento o autoridad (por ejemplo la común creencia en la democracia como un sistema válido para organizarnos políticamente). En segundo lugar, estas mediaciones en tanto *criterios de acción* sujetan la relación de autoridad, prescribiéndole ciertas modalidades de ejercicio y prohibiéndole otras tanto para autorizantes como para autorizados (por ejemplo, las reglas propias del estado de derecho o los mecanismos de los sistemas representativos). En tercer lugar estas mediaciones en tanto ámbito o espacio singular, delimitan un campo de acción, una competencia específica donde la posición autorizada es reconocida y fuera del cual no tiene

validez (por ejemplo los diferentes ámbitos de incumbencia de las y los representantes autorizados³³).

En un sentido macro-social estas mediaciones pueden ser entendidas como una cultura y/o una legalidad compartida al interior de un Estado nación. En un sentido más micro-social podríamos entenderla desde la participación en las diversas instituciones de socialización. Desde esta perspectiva, la crisis de estos ámbitos comunes *implica, necesariamente, la crisis de las relaciones de autoridad* que estaban instituidas en su interior.

Como en el caso de las razones legitimantes –respecto de las que, en algún sentido, las mediaciones están subordinadas– las características particulares de estos entramados varían de acuerdo al autor o autora que las analice. Para Arendt están dadas fundamentalmente por leyes y normas sociales respetadas por pertenecer al orden tradicional. En la medida en que la tradición cae, sobreviene una deslegitimación de estas mediaciones (reglas de conducta, lenguajes, ejemplos reconocidos, institucionalidades respetadas, etc.) que facilitaban la convivencia común y resolvían los problemas básicos de la convivencia humana (Arendt, 1996).

Pero el que más atención le presta al problema de las mediaciones autorizadas en el mundo moderno es Weber cuando desarrolla su conceptualización del aparato burocrático, la mediación cultural y legal por excelencia del orden social moderno. Según él este aparato se caracteriza por: la existencia de un *estatuto* que exige para sí respeto en un ámbito o territorio específico; este estatuto establece un *cosmos de reglas abstractas* que quienes participan en la institucionalidad se comprometen a respetar; el ejercicio de la autoridad se encuentra atado a este *orden impersonal* que le prescribe una competencia (deberes, obligaciones, atribuciones de poder, medios coactivos, etc.) y lo subordina a una *jerarquía administrativa*; finalmente también le prescribe *reglas de procedimiento* a las que debe atenerse ejerciéndolas de manera *neutra y objetiva* (Weber, 1984).

Es importante señalar que, en nuestro ámbito cotidiano, la manera más común de entender las mediaciones propias de la autoridad es asimilándolas a la idea de legalidad o derecho, llegando incluso a confundirlas. En este sentido vale aclarar que la legalidad (o la institucionalidad) *puede* constituirse en expresión (mediación) propia de la relación de autoridad, pero no se agota en ella. A su vez, la relación de autoridad *puede* coincidir con la legalidad, pero también puede instituir mediaciones que estén por fuera –y hasta en contra- de la legalidad formalmente establecida. La ley jurídica en tanto legítima, en tanto reconocida por quienes se subordinan a ella, en tanto expresión de las razones o ficciones legitimantes por las cuales se decide obedecerla, se vincula con la autoridad.

Pero, más allá de los aspectos comunes, hay diferencias importantes. La legalidad o el derecho obligan a todos los que participan de la institucionalidad en común, a los que la reconocen y a los que no lo hacen. Pero la autoridad no puede prescindir del reconocimiento, solo es válida y existe para aquellos que la sienten o la creen legítima. El derecho puede usar la fuerza para hacerse respetar y se afirma al hacerlo. La autoridad muere en el momento en que debe apelar a medios coactivos para hacerse obedecer, pues eso quiere decir que no cuenta con el asentimiento voluntario de los y las autorizantes. Prestando atención a estas diferencias es que, muchas veces, se pueden ver instituciones totalmente deslegitimadas o desautorizadas donde, en palabras de Kòjeve, “la legalidad es el cadáver de la autoridad o, más exactamente, su momia, un cuerpo que dura desprovisto de alma o de vida” (2006: 39).

2.4.6. Relación de autoridad y estructura de temporalidad.

Como ya analizamos cuando vimos los diferentes regímenes de autoridad, la relación entre autoridad y temporalidad es íntima. Si profundizamos en la naturaleza particular de este vínculo son varios los sentidos que emergen.

En primer lugar el tiempo constituye un *límite* de la autoridad, a medida que pasa resquebraja las legitimaciones que la hacen posible funcionando como su verdugo; un verdugo que la sujeta y le pone coto a su permanencia imperecedera. Una segunda manera de enfocar esta relación es entender la temporalidad, como lo

hace Revault d'Allonnes, como el *lecho* primordial donde transcurre la autoridad, en tanto ésta constituye un lazo social que *ata* a generaciones sucesivas en el tiempo, haciendo posible la durabilidad de lo público, la transmisión de legados. Una tercer manera de entender esta relación es pensar el tiempo (o la temporalidad) como *fundamento* de la autoridad, ya que éste no solo actúa desgastando las razones de creencia sino que las hace posibles, constituye su requisito estructural, su condición de posibilidad. Sobre este último punto nos informa Kòjeve:

La Autoridad es un fenómeno esencialmente humano (no natural), lo que quiere decir social e histórico: la Autoridad presupone una sociedad (o Estado, en un sentido amplio, es decir, algo diferente al rebaño animal, en el que no hay posibilidad de reacción), y la sociedad presupone (e implica) la historia (no solo la evolución biológica, natural). Dicho de otra manera, la Autoridad no puede manifestarse (convertirse en fenómeno) sino en un mundo de estructura temporal. El fundamento metafísico de la Autoridad es, pues, una modificación de la entidad “tiempo” (Se entiende: tiempo “humano” o “histórico”, con ritmo: Futuro, Pasado, Presente). (Kòjeve, 2006: 45)

En este sentido es que, necesariamente, la existencia de una relación de autoridad depende de una determinada configuración temporal. En el caso de los tipos puros de autoridad analizados por Kòjeve la relación es clara: la autoridad del padre –como causa- depende del pasado; la autoridad del amo y del juez cuyos fundamentos son, respectivamente, el riesgo de perder la vida y la imparcialidad en el juicio, se relacionan con el presente; la autoridad del jefe, en tanto es el que puede pre-ver y proyectar, es una autoridad que reposa en el futuro. Más allá de estos aspectos puntuales, el predominio de una temporalidad u otra es un elemento importante a tener en cuenta a la hora de analizar el vínculo de autoridad.

2.5. Síntesis de nuestros compromisos teóricos respecto de la noción de autoridad.

Culminada ya la exposición histórica y analítica respecto de la noción de autoridad, quisiéramos ahora pasar en limpio los principales ejes de la teoría expuesta.

Esta síntesis nos permitirá, por un lado, explicitar brevemente los compromisos teóricos que asumimos respecto de esta noción y, al mismo tiempo, sentar una base que nos posibilite profundizar en la conceptualización específica de la autoridad pedagógica que realizaremos en el próximo capítulo.

Partimos de asumir que las relaciones de autoridad particulares en las que nos involucramos cuando participamos de una institucionalidad –cualquiera sea ésta- hay que enmarcarlas dentro del contexto mayor de un *régimen de autoridad* que las contiene y les otorga un conjunto de sentidos que las definen. En nuestra época histórica el régimen de autoridad predominante ha sido el moderno. Régimen que hoy parece encontrarse en crisis, lo que implica que el conjunto de sentidos que lo definen o definían (autoinstitución política, confianza en la racionalidad humana, estructura de temporalidad basada en el futuro, etc.) han perdido –o están perdiendo- la eficacia simbólica para legitimar los diferentes vínculos autorizativos.

Las *ficciones legitimantes* propias de los regímenes de autoridad se concretan en un conjunto de entramados sociales, culturales e institucionales que otorgan *referencias comunes, criterios de acción y ámbitos de ejercicio* a las relaciones de autoridad. Enfocadas desde esta perspectiva podríamos considerar que parte de las razones por las cuales se reconoce una autoridad constituyen un efecto de estos entramados. En este sentido el modo de legitimación predominante –aunque no el único- en el régimen de autoridad moderno es (o ha sido) el *racional legal*. La normatividad abstracta propia de las burocracias modernas presentes en los Estados nacionales supo conjugar ley simbólica, derecho jurídico y norma social (Lewkowicz, 2004) pero - en consonancia con la crisis del régimen de legitimación - las diferentes institucionalidades que lo expresaban han perdido eficacia para regular las prácticas produciéndose un hiato –cada vez mayor- entre legitimidad y legalidad.

Al interior de estos entramados materiales y simbólicos se instituyen relaciones de poder-autoridad intersubjetivas. Desde nuestra perspectiva –y priorizando una visión empírica o “realista” del problema- no se puede establecer una diferenciación taxativa entre un tipo de vínculo y otro, aunque sí hay un conjunto

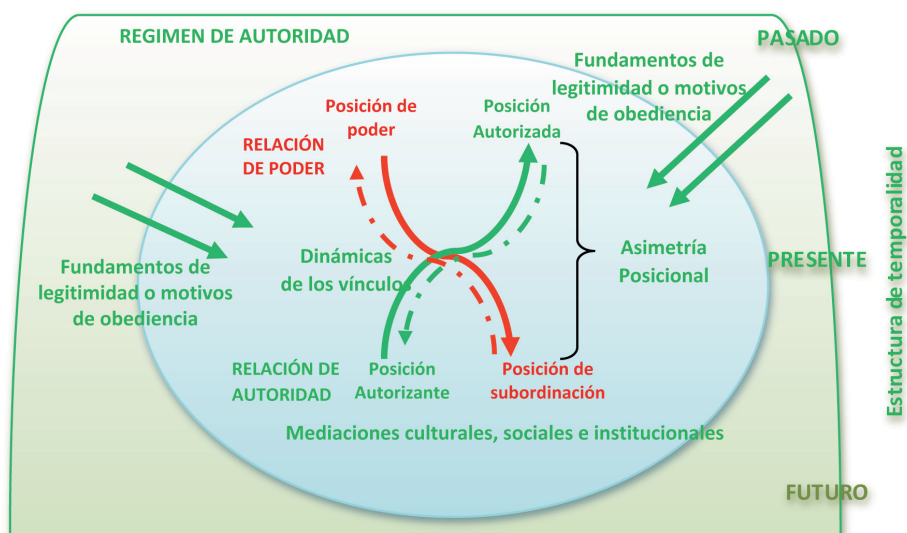
de diferencias cualitativas de suma importancia por las cuales las relaciones de autoridad se singularizan. Siguiendo la perspectiva weberiana, lo que se da es una suerte de continuum o tejido relacional del cual el poder y la autoridad constituyen extremos opuestos o expresiones diferenciadas.

Tanto el poder como la autoridad constituyen vínculos asimétricos fundados en la disparidad en cuanto a la posesión de algún recurso. En ambos casos se trata de la imposición de una voluntad sobre la otra, por lo que involucran la idea de obediencia. La diferencia específica reside en que en el primer caso se *puede* prescindir de la voluntad del otro u otra, mientras que la obediencia a la autoridad es *necesariamente* voluntaria.

Para caracterizar mejor esta idea de obediencia voluntaria –pues en algunos casos la relación de poder *puede* implicarla, aunque no *dependa* de ella- tenemos que remitirnos a la idea de reconocimiento. El reconocimiento es un proceso interpretativo por el cual la posición autorizante otorga un valor superlativo a la palabra o las acciones de la posición autorizada, vinculándose normativamente con ella, reconociéndole un mejor ser, un mejor hacer o un mejor saber. Esto determina una dinámica diferencial para el vínculo autorizativo, cuyo movimiento simbólico predominante (aunque no exclusivo) es más “desde abajo hacia arriba” que “desde arriba hacia abajo”.

El hecho de que la autoridad esté sujeta o dependa del reconocimiento otorgado por la posición autorizante, y que este “reconocer” se dé en el marco de procesos interpretativos cimentados en trayectorias personales-sociales hace que la autoridad –considerada desde la perspectiva de la posición autorizada- constituya un subproducto de sus acciones. En este sentido no se puede obligar u exigir “respeto por la autoridad”, sino que el reconocimiento de ésta emerge –cuando lo hace- como un subproducto de prácticas laterales realizadas con otros fines explícitos.

Esquema relaciones de autoridad



CAPÍTULO III

La noción de autoridad pedagógica. Aproximación histórica y analítica.

3.1 Introducción: autoridad y autoridad pedagógica.

Hasta aquí nos concentramos en desarrollar las características centrales de un concepto genérico de autoridad, en el sentido de que las definiciones aportadas resultan válidas, creemos, para pensar las relaciones de autoridad más allá de los espacios o ámbitos específicos donde estas se concreten. En este punto quisiéramos centrarnos ya en el espacio y las prácticas educativas para profundizar en las especificidades propias de la autoridad pedagógica.

La autoridad político-social y la AP se encuentran íntimamente vinculadas, el régimen de legitimación presente en una involucra, necesariamente, a la otra. Ya analizamos el ejemplo romano, su idea de autoridad ligada a la fundación y la tradición redundaba no solo en el ámbito de las instituciones políticas como el senado, sino también en las prácticas sociales e institucionales (hoy diríamos escolares) mediante las cuales ese orden social pretendía transmitirse a las nuevas generaciones. Las legitimaciones para legar las pautas culturales reposan, indefectiblemente, en las autoridades que sustentan ese mismo orden. Si la autoridad político-social entra en crisis, la AP no queda indemne.

En el contexto del régimen de autoridad moderno, también se fue configurando una particular manera de entender la AP. Para los modernos, la legitimación de un orden político-social resulta de un proceso de autoinstitución soberano por el cual el hombre se dota a sí mismo de un gobierno. Por ello la función de la AP será preparar a los hombres en el camino de la razón para que sean capaces de auto-instituirse. En este sentido, la AP tal y como nos la legó la modernidad, no deja de tener ribetes paradójicos: se apela a una heteronomía circunstancial del infante, para que este logre la autonomía política y moral.

Para desarrollar estos planteamientos comenzaremos por realizar un abordaje histórico donde intentaremos explicitar, en primer lugar, el proceso por el cual se instituye la relación asimétrica propia de la AP, cómo se van dibujando las posiciones autorizadas y autorizantes, y qué razones se construyen para obtener la obediencia consentida. En segundo lugar desarrollaremos algunos apuntes en relación a cómo se instituyó históricamente el recurso específico que justifica y

legítima la asimetría de la relación pedagógica: el conocimiento científico. Finalmente analizaremos las mediaciones culturales (en este caso pedagógicas) que han condicionado de manera hegemónica una determinada manera de ejercer la autoridad en los procesos de escolarización occidentales.

Finalizado el abordaje histórico, realizaremos la exposición analítica del concepto basándonos en la definición de autoridad ya reseñada y agregando aspectos que hacen a la conceptualización específica de la AP. Finalmente mencionaremos algunas transformaciones sociales acontecidas en las últimas décadas que han contribuido a la crisis y a la deslegitimación de la AP tal y como la instituyó la modernidad.

3.2. Institución e institucionalización moderna de la AP, breve referencia teórica e histórica.

3.2.1. La configuración de la asimetría constitutiva docente/estudiante.

Como mencionamos al principio de este trabajo, el hablar de autoridad nos sitúa en un complejo cruce entre *vida social* y *vida en sociedad*. La relación de autoridad –sobre todo la que vincula a generaciones diferentes- pareciera constituirse en uno de esos puntos donde lo “natural” (la diferencias psicológicas y biológicas entre adultos y niños) se confunde con las significaciones que histórica y socialmente se le atribuyen. Aquí desarrollaremos como es que, sobre la base de las diferencias inter-generacionales, la modernidad y, más específicamente, el discurso pedagógico moderno instituyó un tipo particular de relación entre las y los niños/estudiantes y las o los adultos/profesores. Para ello seguiremos la reconstrucción histórica propuesta por el historiador educativo argentino Mariano Narodowski en sus análisis de la conformación de la pedagogía moderna.

La infancia o la minoridad, así como la adultez o la mayoría de edad -y las obligaciones/deberes que se le atribuyen a cada una de estas etapas vitales- son constructos socio-históricos. Sobre estas ideas es que, posteriormente, al compás de

la emergencia de los discursos pedagógicos modernos y los procesos de escolarización, se instituyeron las nociones de alumno y maestro.

Según el historiador francés Philippe Ariès (citado por Narodowski, 1994) el conjunto de actitudes y nociones que actualmente le atribuimos a la infancia en las sociedades occidentales surgen a partir del siglo XV europeo. Con anterioridad a esa época –en lo que el historiador denomina “antiguo régimen”- los niños y niñas constituían un apéndice más o menos indiferenciado del mundo adulto, con estos compartían las situaciones de trabajo, ocio, formación, etc. A partir de ese momento histórico, en un período que recorrerá los próximos dos siglos, se construirá paulatinamente lo que Ariès llama “sentimiento de infancia”. El niño pasa a ser considerado como un ser diferenciado, con necesidades vitales y formativas específicas vinculadas al cuidado, el amor fraterno y la formación. Al mismo tiempo, este movimiento de especialización, define también el lugar que comenzará a ocupar el adulto, quien será el encargado de cuidar y velar por ese cuerpo infantil emergente.

Teniendo como base este proceso, el discurso pedagógico moderno –con Comenio a la cabeza, pero particularmente desde Rousseau y Kant- construye al niño/alumno como una entidad caracterizada por una triple carencia o discapacidad: carencia operativa (el niño no puede o sabe hacer); carencia epistemológica (el niño no sabe o comprende); y carencia o discapacidad moral (el niño no distingue entre lo moralmente bueno y lo moralmente reprochable). A partir de esta triple carencia es que el cuerpo infantil queda sujetado a la racionalidad y la ley del adulto quien es, por definición, el que sabe hacer, el que sabe pensar y el que sabe lo que es moralmente aceptable e inaceptable (Narodowski, 2011). De esta manera se instituye una relación asimétrica entre el niño o niña/alumno o alumna y el adulto o adulta/maestro o maestra mediante la cual se le adjudica al primero la obligación de obedecer y al segundo la responsabilidad por su crianza, su seguridad y su formación.

El vínculo entre el niño y el adulto es de carácter asimétrico, ya que las responsabilidades de cada parte, lejos de ser equivalentes, son opuestas: el adulto es responsable por el niño, porque en éste se halla la incapaci-

dad moral de llevar adelante la vida por sus propios medios, sin ponerla en peligro y sin hacer peligrar a otros (Narodowski, 2011: 106).

Como se puede observar, los criterios de delimitación entre los lugares atribuidos a los adultos/maestros y a los niños/alumnos, a la vez que la justificación o legitimación de la relación asimétrica que se instaura entre ambos, tienen que ver con un acceso diferencial a recursos culturales. La posibilidad de acceder a un saber hacer, un saber pensar y un saber obrar moralmente es lo que justifica el lugar de heteronomía y obediencia asignado al infante; constituyendo lo que en este trabajo venimos llamando razones de reconocimiento u obediencia a la autoridad.

Ahora bien, una particularidad de esta relación asimétrica que sitúa al niño en un lugar heterónimo es que, paradójicamente, se lo hace con la promesa de la autonomía una vez que éste arribe a la mayoría de edad. Esto constituye una particularidad que diferencia a la autoridad propia de las relaciones inter-generacionales, de la autoridad social y política entendida en un sentido amplio. Mientras ésta tiene por objeto la legitimación y estabilización de un orden social determinado y por ello tiende –infructuosamente- a reproducirse y perpetuarse; aquella se instituye como circunstancial, perecedera y acotada a un espacio-tiempo específico. Narodowski, analizando el concepto kantiano de “minoría de edad” que está en la base del discurso pedagógico ilustrado, lo plantea en estos términos:

La minoría de edad [...] opone a la obediencia propia de la autoridad social, la posibilidad virtual de autonomía para quien hoy obedece, como cometido esencial de la propia existencia de la autoridad. Es por este motivo que no parece conveniente yuxtaponer teóricamente el concepto weberiano de *autoridad* con el concepto de *autoridad adulta*: ambas asimetrías se corresponden con dos regímenes históricos y discursivos diferenciados (2011: 108).

Para nosotros resulta de capital importancia resaltar esta diferencia entre el concepto de autoridad socio-política y autoridad adulta, ya que el hecho de que la autoridad adulta “nace para morir”, está en la base simbólica de su legitimación. De ahí surge que toda autoridad adulta (o AP, diríamos nosotros) que pretenda

perpetuarse en su lugar de mando y cristalizar, por ende, la heteronomía del niño, niña o adolescente, resultará culturalmente ilegítima o autoritaria. Esto, por supuesto, si se la evalúa desde los cánones propuestos por el discurso pedagógico ilustrado, cuya promesa de autonomía individual constituye la piedra basal en la que se fundamentan los modernos procesos de escolarización.

Como decíamos, este proceso de emergencia social de las relaciones asimétricas adulto-niño o maestro-alumno implicaron un recorrido de varios siglos (siglo XV al siglo XVIII aproximadamente), en el transcurso de cual se fueron instituyendo paulatinamente. No obstante esto, la configuración fundamental de la relación de AP tal y como las concebimos en la actualidad no acontece hasta el siglo XIX, a partir del surgimiento de los Estados nacionales.

Con anterioridad al siglo XIX, las prácticas especializadas de cuidado y formación de los infantes habían sido llevadas adelante por diversas corporaciones de educadores ligadas, fundamentalmente, a las instituciones eclesásticas. A medida que se produce la emergencia de los Estados nacionales, estos comienzan a disputarle a las corporaciones la legitimidad cultural para desarrollar las prácticas educativas dentro de su ámbito territorial. El Estado reclama (y disputa) la potestad para tomar decisiones soberanas en relación a qué cultura transmitir, quién está habilitado para hacerlo, cómo debe de hacerlo y con qué objetivos.

Durante este período -que va desde el siglo XIX a comienzos del XX- el Estado se convierte en el principal sostén financiero y político de los sistemas educativos nacionales. Financiero porque moviliza una serie de recursos sin los cuales hubiese sido impensable la puesta en práctica del ideal pansófico enunciado por Comenio unos siglos antes (enseñar todo a todos); y sostén político porque inaugura una forma de legitimidad específica para las prácticas educativas y las relaciones de AP que las sustentan.

Al Estado en su rol de proveedor simbólico pero también efectivo de recursos, le cabe el aporte de una connotación general de lo público como forma de funcionamiento de las estructuras institucionales [...] En esta ficción educativa que el Estado sostiene, los lugares a ocupar están inves-

tidos de una autoridad contractual, funcional al orden social, atravesada por la lógica de la función pública. De algún modo, a la vez que se apoya en ella, la autoridad del maestro sostiene la autoridad del Estado (Narodowski: 2005, 146).

Este proceso de monopolización de las prácticas educativas por parte del Estado no puede entenderse si no se lo referencia en dos operaciones básicas que lo sustentan: la institución de un pacto implícito entre escuelas y familias; y la asignación de lugares diferenciados a docentes y alumnos en el espacio escolar. Mediante la primer operación, la educación de los niños que hasta este período se desarrollaba en gran medida en el ámbito familiar –por lo menos en lo que a la mayor parte de las clases populares se refiere- es transferido a la esfera pública. Las prácticas formativas y los cuidados desarrollados por los padres y madres ya no son suficientes, los saberes y experiencias que éstos pueden transmitir resultan acotados, exigüos y demasiado heterogéneos para las necesidades soberanas de la estructura estatal naciente. Por ello se hace necesaria la presencia de una institución especializada (la escuela) que asegure la transmisión de los contenidos mínimos e indispensables para la formación de los nuevos ciudadanos; institución que se constituirá en representante privilegiada de un “interés general” que será, necesariamente, un “interés estatal”.

Para que este traspaso se hiciera efectivo –siguiendo la ficción metodológica propuesta por Narodowski- resulta necesario suponer un pacto implícito entre las instituciones familiares y las escuelas o, lo que es lo mismo, entre la figura del maestro y la figura del padre. Mediante este pacto o contrato las familias pusieron a disposición de las escuelas y los maestros a sus hijos renunciando, parcialmente, a la potestad de educarlos; a cambio de esta cesión obtuvieron la promesa (y el derecho) a una educación especializada que de otra manera no hubiesen podido llevar adelante. Tal y como señala Narodowski “no hay posibilidad de universalización de la educación escolar si este dispositivo tácito de alianza maestro-padre, escuela-familia, no está lo suficientemente instalado e institucionalizado” (1994: 68).

La segunda operación -correlativa a la vez que dependiente de esta alianza-, tuvo que ver con la instauración al interior de la maquinaria escolar de lugares³⁴ subjetivos y objetivos para maestros y alumnos. Lugares que –mediante una reapropiación del discurso ilustrado- instituyeron como legítima una asimetría fundada en posiciones de saber y no-saber.

La escuela, además de atrapar a estos niños y transmitirles conocimientos que no podían enseñarles los padres, configuró un lugar para el alumno (lugar de no saber) y un lugar para el docente (lugar de saber); obviamente, estas relaciones de saber y no-saber estaban determinadas y legitimadas por el aparato estatal. De esta forma se establecía una relación asimétrica que configuraba al docente como sujeto poseedor de la autoridad necesaria para transmitir saberes y determinar lo prohibido y lo permitido. El orden y la disciplina en la escuela se fundaban en la autoridad que emanaba del docente y las normas que imponía estaban legitimadas por una institución supra (Narodowski y Báez, 2009: 67).

De esta manera, la AP tal y cómo la conocemos (o, al menos, como la “conocimos”) queda atada a la ficción estatal. Se la reconoce porque representa un interés que excede y trasciende al individuo, interés común asociado a los derechos y obligaciones del “ciudadano nacional”. Se la reconoce también porque representa una promesa de progreso económico y cultural. Y, por último, se la reconoce porque constituye la garantía de ser socializado en un orden moral socialmente legitimado.

Ahora bien, esta égida estatal no solo le impone al estudiante un conjunto de obligaciones, sino que el docente también es insertado y subjetivado al interior de una jerarquía que le asigna derechos y obligaciones. El privilegio de ser “respetado” como figura de autoridad, viene acompañado con la obligación de respetar a sus superiores y de transmitir un conocimiento y unos valores que él no ha producido, según procedimientos que muchas veces le son extraños. En este

34 “Lugar remite al conjunto de supuestos que acompañan un modo posible de habitar un espacio, la escuela, como a la posición que a cada uno se asigna en el entramado de las tecnologías de poder que los dispositivos escolares habilitan [...] La escuela como sistema de lugares supone entonces que maestros, alumnos y familias, están en gran medida sujetos a una realidad guionizada, o al menos delimitada, por una tecnología de poder que las trasciende” (Narodowski y Brailovzky 2005: 144).

sentido su autoridad es delegada no solo por el Estado sino también por los especialistas que encarnan la “racionalidad” en cuanto a la producción del conocimiento científico y los métodos “correctos” de enseñarlo (Diker, 2004).

3.2.2 De la “experiencia” al “conocimiento científico” como fundamentos legitimadores de la Autoridad Pedagógica.

Uno de los objetivos de este trabajo es indagar el lugar que ocupa el conocimiento disciplinar en los procesos de legitimación de la AP existente en las experiencias educativas analizadas. Este interrogante resulta, desde nuestro punto de vista, clave porque -como bien lo señala Narodowski- el criterio saber / no saber resulta básico para diferenciar y fundamentar las posiciones autorizadas y autorizantes al interior del escenario escolar. Sobre este punto también quisiéramos ofrecer algunos apuntes históricos que nos ayudarán a entender cómo se configuró y qué características adopta este particular tipo de legitimidad pedagógica. Para ello nos remitiremos a los análisis históricos realizados por el filósofo alemán Walter Benjamin acerca de los procesos de transmisión de saberes prevaletentes en la pre-modernidad y las transformaciones que se producen con el arribo de la modernidad.

De entre las múltiples temáticas que abordó Benjamín en su obra, un lugar especial le cabe al problema de la transmisión inter-generacional de saberes y las mutaciones sociales y epistemológicas que sufrió este proceso con el advenimiento de las modernas sociedades industriales. En obras como “Experiencia y pobreza” (1934), “El narrador” (1936) y “La obra del arte en época de la reproductibilidad técnica” (1936), entre otras. Benjamin constata una serie de transformaciones que afectan tanto a la cualidad específica de los saberes que se transmiten, las relaciones que las y los sujetos establecen con ellos y las prácticas mediante las cuales se los pretende legar a las nuevas generaciones. Si bien su pensamiento no se referencia específicamente en una historia de las prácticas educativas institucionalizadas, creemos que sus análisis ofrecen valiosas herramientas conceptuales para pensarlas ya que éstas, necesariamente, se encuentran atravesadas por las transformaciones sociales que el pensador alemán comenzó a entrever.

A comienzos del siglo pasado, más concretamente al finalizar la primera guerra mundial, Benjamin observa que un modo particular de saber -al que llamará *experiencia*- y de transmisión de ese saber -la *narración*- han recibido su estocada final.

Sabíamos muy bien lo que era la experiencia: los mayores se la habían pasado siempre a los más jóvenes. En términos breves, con la autoridad de la edad, en proverbios; prolijamente, con locuacidad, en historias; a veces como una narración de países extraños, junto a la chimenea, ante hijos y nietos. ¿Pero dónde ha quedado todo eso? ¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido? [...] ¿Quién intentará haberse-las con la juventud apoyándose en la experiencia? La cosa está clara: la cotización de la experiencia ha bajado y precisamente en una generación que de 1914 a 1918 ha tenido una de las experiencias más atroces de la historia universal. Lo cual no es quizás tan raro como parece. Entonces se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable. Y lo que diez años después se derramó en la avalancha de libros sobre la guerra era todo menos experiencia que mana de boca a oído. No, raro no era. Porque jamás ha habido experiencias, tan desmentidas como las estratégicas por la guerra de trincheras, las económicas por la inflación, las corporales por el hambre, las morales por el tirano [...] **¿Para qué valen los bienes de la educación** sino nos une a ellos la experiencia? (Benjamin, 1998: 167).

En esta cita asistimos a lo que Benjamin entiende como un quiebre generacional, en el contexto de un cambio de época. Quiebre generacional que implicó la “baja en la cotización” de un tipo específico de saber vinculado a la experiencia vital ante la emergencia y puesta en práctica de un conjunto de técnicas bélicas, económicas, políticas, etc. En el fondo, el hecho traumático de ver regresar a los hombres “mudos del campo de batalla”, le hace tomar conciencia a Benjamin de un largo proceso histórico también señalado por autores como Arendt y Weber: la caída de las sociedades tradicionales junto a sus modos de socialización y transmisión de saber. Sociedades donde prevalecía un régimen de autoridad basado en la experiencia de los mayores, y no en la posesión de un saber técnico

legitimado desde la racionalidad científica y estatal. Sociedades pre-industriales, donde las generaciones adultas legaban a través de narraciones sus experiencias a las nuevas generaciones. En ese contexto pre-urbano el fuego de la chimenea familiar o el pequeño taller del artesano eran los escenarios propicios donde “el aburrimiento era el pájaro de sueño que incubaba el huevo de la experiencia” (Benjamin, 1991).

Como ya adelantábamos, nos interesa destacar las mutaciones epistemológicas en los saberes que concurren a legitimar la AP. Según Benjamin y sus exégetas, estas transformaciones se podrían entender como el paso de un saber vinculado a la experiencia vital, a un conocimiento científico y abstracto que se contrapone, por definición, a los saberes de experiencia vivida. ¿Cuáles son las características de esta experiencia vivida y narrada que entra en decadencia? Siguiendo el análisis que Ricardo Forster (2009) realiza interpretando a Benjamin, podríamos decir que la categoría experiencia implica tres aspectos distintivos:

- En primer lugar, es un saber ligado al sentido común, a la particularidad de una existencia desarrollada en un tiempo y un territorio que se vuelve narración autorizada. Por ello la experiencia es inseparable de la vivencia personal y comunitaria concreta, no es un conocimiento abstracto válido para todo lugar o tiempo, sino que es un saber que encuentra los límites de su significatividad en el acotado ámbito de una comunidad humana.
- En segundo lugar, la experiencia es un saber estrechamente ligado a la sensibilidad. El cuerpo descubre a través de sus sentidos el orden del mundo (de “su” mundo) que ha de transmitir. En este sentido la experiencia se opone a un saber racional que, desde Descartes para acá, se construye en base a una desconfianza en los sentidos y sentimientos humanos, por considerarlos engañosos y esencialmente falibles.
- En tercer lugar, la experiencia también redunde en un saber, una historia, construida y reconstruida desde la imaginación subjetiva de quien la narra. La imaginación teje, desde las experiencias personales/sociales con las que cuenta, una historia que guarda una enseñanza valiosa para las nuevas ge-

neraciones que la escuchan. Esto supone, por un lado, que en el saber de experiencia no hay una diferencia tajante entre “productor” y “reproductor” del saber y, por otro lado, que su formato privilegiado es la narración vital en contraposición a la explicación.

Como se puede observar en estas características, la experiencia designa un tipo particular de saber, pero también un tipo particular de *relación* con ese saber. La experiencia está en estrecha relación con la subjetividad de quien la porta, de quien la ha construido, de ahí nacen sus fortalezas y limitaciones. Su legitimidad o autoridad específica es inmanente al narrador, ya que su tarea consiste en:

...elaborar las materias primas de la experiencia, la propia y la ajena, de forma sólida, útil y única [...] Así considerado el narrador es admitido junto al maestro y al sabio. Sabe consejos, pero no para algunos casos como el proverbio, sino para muchos, como el sabio. Y eso porque le está dado recurrir a toda una vida (por lo demás, una vida que incorpora no solo la propia experiencia sino, en no pequeña medida, también la ajena. En el narrador lo sabido de oídas se acomoda a lo más suyo). Su talento es el de poder narrar su vida. El narrador es el hombre que permite que las suaves llamas de su narración consuman por completo la llama de su vida. (Benjamín, 1991: 21).

Ahora bien, este tipo de saber va perdiendo paulatinamente legitimidad a medida que las sociedades tradicionales dan paso a sociedades industrializadas donde comienza a ser hegemónica la racionalidad científica. Como bien señala Agamben -siguiendo la reflexión inaugurada por Benjamín- se produce una expropiación de la experiencia por parte de la ciencia moderna, esta “nace con una desconfianza sin precedentes en relación a la experiencia tal y como era tradicionalmente entendida” (2010: 13). El conocimiento legítimo y certero queda excluido del ámbito vital y sensorial del hombre para pasar a depositarse en un intelecto racionalizado. La errática biografía vital como camino singular de construcción de la experiencia es remplazada por el método científico, “verdadero camino” donde constan los pasos necesarios, homogéneos y seguros para construir conocimiento “objetivo”. El sujeto singular y concreto de la experiencia es

reemplazado por un sujeto abstracto y trascendente propio del ámbito científico. En síntesis, la experiencia queda reducida al experimento:

La certificación científica de la experiencia que se efectúa en el experimento –que permite deducir las impresiones sensibles con la exactitud de determinaciones cuantitativas y por ende prever impresiones futuras- responde a esta pérdida de certeza que desplaza la experiencia lo más fuera posible del hombre: a los instrumentos y a los números [...] la experiencia es incompatible con la certeza y una experiencia convertida en calculable y cierta, pierde inmediatamente su autoridad. No se puede formular una máxima o contar una historia allí donde rige una ley científica (Agamben, 2010: 14).

A esta última afirmación realizada por el filósofo italiano podríamos agregarle –apoyándonos en Revault d'Allonnes- que lo que se pierde no es la autoridad “en sí”, sino un particular régimen de autoridad pedagógica cuyo basamento epistemológico era la experiencia de los mayores articulada por la referencia a una tradición común. A partir de ello se pasa a otro régimen de AP cuya legitimidad se solventa, no en la falible experiencia personal/social de las y los sujetos, sino en un conocimiento científico que se instituye en ruptura con la tradición apelando a la idea del progreso indefinido.

Si analizamos esta mutación desde el punto de vista de los procesos de escolarización promovidos por los Estados nacionales, encontramos que los lugares de saber / no saber que se instituyen al interior de las escuelas no tienen como criterio de diferenciación asimétrica la posesión de *experiencia* por parte de los y las maestras respecto de sus estudiantes. Lo que instituye la asimetría escolar es la desigual posesión del recurso *conocimiento*, entendiéndolo como abstracto (en contraposición a concreto), racional (en contraposición a sensorial) y ajeno a las y los sujetos, ya que su producción corre por cuenta de especialistas legitimados socialmente.

En este sentido, si consideramos el pacto escuela–familia hipotetizado por Narodowski, los saberes de experiencia vivida contruidos por estudiantes, padres,

madres, maestros y maestras son excluidos de los procesos de transmisión institucionalizados, quedando relegados al ámbito familiar o doméstico. Por ello maestros y maestras no son narradores que solventan su AP en saberes de experiencia vivida, sino explicadores que transmiten conocimientos producidos en un contexto ajeno a su devenir vital. En esta “lejanía” reside la fiabilidad de lo transmitido, gracias a ella su palabra aparece como autorizada por el Estado y la ciencia.

3.2.3 Ejercicio de la autoridad y mediaciones Pedagógico-institucionales: la posición hegemónica del modelo durkheimiano.

Hasta aquí hemos reseñado brevemente el proceso de institución de la AP en su versión moderna y hemos tratado de aportar algunas características generales en relación a su particular forma de legitimidad, la legitimidad basada en el conocimiento. En este apartado ofrecemos una sucinta caracterización del modelo hegemónico desde el cual se pensó y ejerció la AP en la mayoría de los sistemas educativos modernos, haciendo particular énfasis en el caso argentino. Esta aproximación nos servirá para identificar un conjunto de mediaciones, prácticas e imaginarios que han definido y definen las formas predominantes –hoy en crisis- desde donde maestros, maestras y estudiantes actúan la asimetría relacional constitutiva de la AP.

Como afirman Bèranger y Pain (1998) el ejercicio de la AP implica, necesariamente, la mediación de una teoría pedagógica desde la cual se la piensa y se la pone en práctica. Desde esta perspectiva los presupuestos teóricos desde los que se parte condicionan una determinada manera de vincularse con los estudiantes, de organizar el espacio áulico, de plantear las actividades, etc.; todos aspectos íntimamente vinculados con el ejercicio concreto de la AP. Como venimos desarrollando, la relación asimétrica característica de la AP es un dato estructural de los sistemas educativos modernos, por lo que ninguna pedagogía que pretenda desarrollar su práctica al interior de las instituciones escolares tal y como fueron estructuradas desde los Estados nacionales, puede escapar a esta asimetría constitutiva. Cada teoría podrá variar las formas de afrontarla, pero no eludirla.

Si consideramos el desarrollo concreto de los sistemas educativos latinoamericanos encontraremos que las teorías pedagógicas que los han influenciado son varias. Demerval Saviani (1982), en un estudio ya clásico, clasificaba estas teorías pedagógicas en críticas y no críticas. Dentro de las primeras situaba a la pedagogía tradicional, la pedagogía nueva y la pedagogía tecnicista; y dentro de las segundas la teoría de la violencia simbólica (Bourdieu), la teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado (Althusser) y la teoría de la escuela dualista (Bowles y Gintis). Transpolando esta clasificación al problema que nos ocupa, podríamos decir que cada una de estas perspectivas fija también una posición en relación a la AP y su ejercicio.

Para la pedagogía tradicional el centro del acto pedagógico está dado por el docente y la transmisión verbalista de su saber, el ejercicio de la AP tiene por objetivo mantener el orden, el silencio y la vigilancia para que esta transmisión sea posible. Desde esta perspectiva el reconocimiento del estudiante o alumno y sus necesidades es mínimo, por lo que la asimetría constitutiva de la relación docente-estudiante se vincula más con el ejercicio del poder que con la AP tal y como la venimos definiendo.

La pedagogía nueva reacciona contra esta forma de entender el acto pedagógico, desplaza del lugar central al maestro y pone al estudiante y sus intereses como centro de la tarea, en este sentido propone otra modalidad de ejercicio de la AP. Aquí él o la docente no conducirá “manifiestamente” a sus estudiantes, pero de ninguna manera renunciará a estructurar sus tareas, su espacio y su tiempo de trabajo, tampoco dejará de regular las conductas. “La escuela nueva `regulaba´ más que `controlaba´, pero en ambos casos `gobernaba´ a una población que de todas maneras se encontraba en la escuela porque era una obligación” (Dussel y Caruso, 1999: 196³⁵).

Finalmente, en la pedagogía tecnicista, el centro gravitatorio lo constituirá “el método”; aquí el ejercicio de la AP quedará reducido a controlar la correcta apli-

35 Respecto de la actitud de la escuela nueva en relación al ejercicio de la AP resultan ilustrativas las siguientes palabras de Rousseau “Haz que el niño sea el amo, y tu lo serás. No hay sujeción más completa que la que preserva la forma de la libertad; es allí que la voluntad se captura. ¿No está el niño sin conocimiento, fuerza ni sabiduría, enteramente a tu merced? ¿No eres el amo de todo el ambiente que lo afecta? ¿No puedes hacer de él lo que te plazca? ¿Su trabajo, su juego, su placer y su dolor, desconocidos para él, no están bajo tu control? No hay duda de que debe hacer lo que quiere hacer, pero debe querer nada más que lo que tú quieres que haga” (Citado por Dussel y Caruso, 1999: 203).

cación del mismo. En cuanto a las teorías críticas planteadas por Saviani, estarían encuadradas dentro de los discursos político-pedagógicos –a los que ya aludimos– que desechan la autoridad por considerarla un epifenómeno de la dominación social.

El peso y la incidencia concreta que cada una de estas teorías ejerció y ejerce en los sistemas educativos latinoamericanos, y particularmente en el argentino, está lejos de ser equivalente. Si bien todas tuvieron sus momentos y espacios históricos de expresión, cabría hablar de una clara hegemonía de la pedagogía tradicional que, en su recorrido histórico, supo articular en torno suyo los aportes del resto de las escuelas sin perder por ello el peso definitorio en las prácticas. Tal y como lo señala la historiadora de la educación Ines Dussel “aunque hubo disidencias muy importantes fueron los normalizadores [o pedagogos tradicionales] quienes impusieron su concepción del vínculo pedagógico y estructuraron las bases de una relación entre maestros y alumnos en el aula por largos años” (2004: 318-319). Teniendo en cuenta esto, quisiéramos detenernos en el análisis de esta última escuela, particularmente en la propuesta teórica de uno de sus más importantes exponentes, Emile Durkheim. El análisis de su conceptualización nos permitirá entender cómo se fundamentó y ejerció de manera hegemónica la AP en los procesos de escolarización acontecidos en el siglo XX. Para ello seguiremos lo expuesto en su obra “La educación moral” (2002).

Si Weber es la referencia inexcusable para pensar el problema de la autoridad social y política en los estados modernos, lo mismo valdría decir para Durkheim respecto de la AP en el ámbito de los sistemas educativos nacionales. Su obra constituye la matriz conceptual desde donde se ha pensado y organizado la escolaridad pública tal y como la conocemos. La preocupación central del sociólogo alemán, fue contribuir en la construcción de una moral laica que asegurara la cohesión social en el paso de las sociedades tradicionales a las industrializadas. Esta moral debía funcionar como remplazo de las creencias religiosas en tanto factor constituyente de la cohesión y el funcionamiento armónico de la sociedad.

En la construcción y reconstrucción de esta moral laica Durkheim le otorga un papel fundamental a la escuela pública, pues ésta es la institución privilegiada

a la cual el Estado –representante por antonomasia de la moral social- deposita la responsabilidad de socializar a las nuevas generaciones. Para el sociólogo alemán la moral constituye un conjunto de reglas sociales de existencia positiva que funcionan a modo de “moldes donde verteremos nuestra conducta”, gracias a estas reglas las conductas de los individuos se tornan regulares y previsibles permitiendo así una armónica convivencia social. Una de las propiedades de la moral social es que se nos impone sin el ejercicio de la violencia, gracias a su propio prestigio o autoridad.

En el esquema teórico durkheimiano la autoridad funciona como el nexo entre el orden macro-social y la regulación de las conductas individuales. A partir de esta conceptualización, y entendiendo la vida escolar como un “ordene social micro”, Durkheim desarrollará una serie de prescripciones en relación a como ejercer, desarrollar y promover el gusto por la autoridad en la interacción docente – alumno. Estas prescripciones implican las conductas que debe desplegar el docente, las disposiciones a desarrollar en los y las estudiantes y las formas correctas de organizar la cotidianeidad escolar y áulica. Todo esto en pos de promover la construcción del infante en tanto sujeto moral, es decir respetuoso de las reglas sociales que ha de interiorizar como precondition de su propia autonomía. Vale destacar, en este sentido, que para Durkheim la obediencia no se le debe a un sujeto –en este caso al maestro o maestra- por sí mismo sino en tanto representante de una legalidad social abstracta “solo a la regla impersonal y abstracta debe someterse la voluntad humana” (2002: 181).

Para que esto sea posible el papel de la o él maestro resulta fundamental, ya que el deseo de respetar la regla (es decir, la socialización de los y las estudiantes en tantos sujetos morales) depende del ascendiente que suscite en sus alumnos o alumnas “la regla no tiene más autoridad que la que el maestro le da” (2002: 187). Para ello debe tener decisión de ánimo y voluntad enérgica pero, lo más importante, debe estar convencido de la autoridad que hay en él o ella, de la misión que le compete:

El maestro no debe mantener su autoridad desde fuera, por el temor que inspira, sino por sí mismo. Ella solo puede depender de su fuero interno.

Debe creer no tanto en él, ni en las cualidades superiores de su inteligencia o su voluntad, sino en su tarea y en la grandeza de su tarea [...] él es el órgano de una gran realidad moral que lo sobrepasa y con la que se comunica más directamente que el niño, puesto que por su intermedio el niño se comunica con ella. Lo mismo que el sacerdote es el interprete de Dios, él es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y su país. Que esté vinculado a estas ideas de las que tiene conciencia, que sienta toda su grandeza y la autoridad que hay en ellas, y las comunicara necesariamente. Puesto que las expresa y las encarna ante los ojos de los niños (2002: 188).

A partir de este auto-convencimiento debe inspirar respeto en sus estudiantes y, cuando esto no baste, apelar a la sanción. Durkheim, en principio, rechaza la coacción para obtener obediencia, pues sabe que cuando la necesidad de sancionar emerge es porque el ascendiente de la regla autorizada ha fallado, no obstante esto le otorga un papel muy importante dentro del orden escolar a la sanción disciplinadora. Para él la sanción no tiene por objeto castigar al niño haciéndolo sufrir por la falta cometida, o utilizar la reprimenda como ejemplo para los demás sino “reafirmar en las conciencias en las que la violación a la regla ha podido, ha debido necesariamente, enturbiar su fe, aún cuando no se hayan dado cuenta; mostrarles que esa fe tiene siempre la misma razón de ser” (2002: 198). El objetivo último es reafirmar la creencia en la regla, resguardarla de las desviaciones.

También la reglamentación o disciplina escolar cae dentro de las prescripciones durkheimianas, con ella se deberá desarrollar en el niño el “espíritu de disciplina”, es decir el gusto por la regularidad. Para lograr esto es necesario que el niño cumpla todas las tareas que se le plantean porque -más allá de que le gusten o le disgusten, más allá de lo beneficiosas o no que sean para él- sirven para acostumbrarlo a respetar un conjunto de reglas que predeterminan su conducta. “Debe asistir a clase con regularidad, presentarse en una hora fija, con un porte y una actitud convenientes; en clase no debe perturbar el orden; debe aprender sus lecciones, hacer sus deberes, y haberlos hecho con suficiente aplicación” (2002:

182). Habitando al niño o niña a respetar la disciplina escolar, se le enseña a respetar también la moralidad social. En este sentido, la construcción de hábito juega un papel fundamental. Si la autoridad es ese “no sé qué” social que se impone sin apelar a la coerción física, solo es posible adquirirla si es desarrollada en el niño o niña a través del respeto cotidiano a una normatividad escolar que, a fuerza de repetición, acaba siendo interiorizada y asumida como parte integral de la personalidad. “Respetando la regla escolar es como el niño aprende a respetar las reglas y adquiere el hábito de contenerse y esforzarse. Es una primera iniciación en la austeridad del deber” (2002: 184).

Por último, en el modelo de AP propuesto por Durkheim también le cabe un papel esencial al conocimiento científico. Este no solo constituye el factor legitimante de la autoridad -la razón primera por la cual se le debe obedecer- sino que también contribuye a establecer un tipo superior de moralidad, una moralidad *ilustrada*. En esta presunción se articula el proyecto sociológico y pedagógico desplegado por Durkheim. La ciencia, particularmente la sociología, tiene la misión de esclarecer los opacos mecanismos sociales que organizan la vida de los hombres, construyendo representaciones que permitan acceder a una comprensión compleja de los mismos. A partir de estas representaciones es que se puede acceder a una moralidad ilustrada, es decir a una obediencia que actúa con conocimiento de causa, asumiendo en profundidad las razones por las cuales el respeto a las normas sociales es necesario.

En síntesis, el modelo propuesto por Durkheim en relación al ejercicio de la AP ofreció un conjunto de respuestas al por qué, cómo y para qué habitar la asimetría constitutiva de la relación docente – alumno. Sus respuestas intentaron considerar las necesidades políticas (igualdad formal de los ciudadanos) y económicas (división del trabajo) de las nacientes sociedades industriales (Vásquez Gutiérrez, 2002). Si el orden moral basado en legitimaciones religiosas y tradicionales había caído, era necesario fundar un conjunto de autoridades sociales y pedagógicas nuevas que reaseguraran la preeminencia del lazo y la armonía social. Su modelo pedagógico tuvo por objeto acometer esta tarea.

La equivalencia del modelo durkheimiano en el ámbito del sistema educativo argentino, estuvo dada por los pedagogos y las pedagogías normalizadores. La historiadora de la educación Adriana Puigrós denomina de esta manera a un conjunto de pedagogos laicos y católicos que impusieron su modelo de enseñanza en todo el país a fines del siglo XIX y extendieron su influencia durante gran parte del siglo XX (Citada por Dussel, 2004). Dentro de las múltiples propuestas desarrolladas por los normalizadores, también se incluía una determinada manera de ejercer la AP y regular las conductas de los y las estudiantes. En equivalencia con el planteo durkheimiano proponían que:

...los alumnos debían ejecutar movimientos uniforme y simultáneamente, y que el maestro debía estar siempre en control de la situación. El maestro debía pautar cuáles eran las formas y tiempos de levantarse y sentarse, sacar y guardar los útiles, salir del aula. Seguía siendo el “sol” que Comenio imaginó en las primeras formulaciones del método global; todo debía organizarse en torno a él, como rayos que irradiaban sobre cada uno de los alumnos-planetitas. [...] Nada de aprendizaje colaborativo, ni entre pares: la táctica escolar se organizaba como un intercambio radial entre el centro docente y los niños aislados. (Dussel, 2004: 319-320).

En consonancia con la filosofía positivista de la época, y tomando como base el modelo biológico, postulaban un conjunto de reglas universales y necesarias que alumnos y docentes debían respetar. Estas “leyes” prescribían cómo debían aprender los estudiantes, cómo debía ser su conducta y cómo debía actuar el docente para regularla. Respecto de esto último, se le daba fundamental importancia a la “apariencia física y moral” del o la docente, pues en su dignidad se jugaba la dignidad del Estado mismo al que representaba “La imagen del docente que se fue conformando a través de esta regulación creciente fue la de una personalidad sin fisuras, representante del Estado o la República, encargado de una misión superior a la que debía abocar todas sus fuerzas” (Dussel, 2004: 320).

Para finalizar. Puede que, a primera vista, parezca extemporáneo y anacrónico detenernos en analizar un modelo pedagógico impuesto hace casi ya un siglo, si lo hacemos es porque su propuesta respecto del ejercicio de la AP está lejos de

haber caducado. Como veremos más adelante -cuando analicemos las experiencias educativas concretas objeto de esta investigación- este modelo es referenciado de manera explícita e implícita en los discursos de docentes y estudiantes. Ya sea por adhesión, oposición, ansias de diferenciación o nostalgia, el modelo pedagógico tradicional se constituye en una mediación cultural básica y un referente simbólico sin el cual no se pueden entender las prácticas e imaginarios que circulan en relación a la AP en la cotidianeidad de las escuelas.

3.3. Síntesis de las dimensiones constitutivas de la AP moderna.

Teniendo en cuenta la perspectiva teórica e histórica hasta aquí desarrollada, y tomando como referencia las dimensiones de la autoridad a las que aludimos en el capítulo anterior, en este punto nos gustaría sintetizar las principales características que singularizan la AP en su formato moderno. Según lo definimos la autoridad constituye un vínculo o relación social de carácter asimétrico (a), en el cuál una posición autorizante (b) reconoce a una posición autorizada (c) debido a un conjunto de razones (d) que la legitiman. También señalamos que esta relación de autoridad requiere -en tanto condiciones de posibilidad- un conjunto de mediaciones culturales, sociales e institucionales (e) y una estructura temporal (f).

3.3.1. Sobre el vínculo asimétrico en la AP.

Según lo expuesto, la *asimetría* propia de la AP moderna resulta análoga a la asimetría adulto – niño y se dibuja en torno a una diferencia existente en cuanto a la posesión de ciertos recursos culturales. La posesión de estos por parte del adulto/maestro y su carencia por parte del alumno / niño justifica socialmente el hecho de que uno se encuentre en posición de mando y otro de obediencia voluntaria. Al interior de las instituciones educativas esta diferencia de posiciones es regulada y reasegurada estatalmente tanto desde el punto de vista material como simbólico.

La existencia de esta mediación estatal hace que el vínculo –por lo menos en su versión moderna- se instituya con una anterioridad lógica y cronológica a los vinculados. Es decir, no importa tanto que el docente *posea* concretamente las he-

ramientas culturales que justifican su posición y que el alumno *desea poseerlas*, sino que lo relevante es que el Estado sancione la diferencia, atribuyendo a unos un lugar jurídico y social de “saber” y a otros de “no saber”. En este sentido es que, nos parece, se puede interpretar el concepto de la AP como “verdad moral” (noción a la que aludimos en el primer capítulo³⁶). Lo que sanciona el Estado es esa “verdad moral” y por eso es creída. El docente “sabe” y el alumno “quiere saber” más por la maquinaria cultural, política y económica que pone en juego el Estado nación que por características de los propios sujetos. En este sentido la AP en su versión moderna es más “formal” que “real” o, en todo caso, lo “real” se supedita a lo “formal”. Expresando lo mismo desde las categorías weberianas, podríamos decir que la AP extrae su legitimidad más de lo burocrático-legal (el poder del estatuto que la sanciona) que del carisma o el saber personal de quien ocupa la posición de saber; es más efecto de “institución” que de “seducción”.

Desde el punto de vista de la *dinámica* de vínculo, cuando caracterizábamos la autoridad genérica decíamos que ésta dependía del reconocimiento y que, por ello, era un vínculo que se tejía más desde “autorizantes a autorizados” que desde “autorizados a autorizantes”. Sin dejar de tener en cuenta esto –pues resulta un aspecto constitutivo del concepto- pero analizando el problema desde un punto de vista social e histórico, podríamos decir que este reconocimiento propio de la AP moderna es (o era) socialmente impuesto debido al prestigio inherente que la autorización estatal otorgaba a la función docente. En la medida en que esta “autorización” fue perdiendo eficacia simbólica el reconocimiento pasó a constituirse en algo que depende más de lo que él o la docente hacen, que de la posición que le es asignada.

³⁶ Repetimos la cita realizada en ese momento: “No es verdad que el maestro sepa siempre lo que hace, ni tenga siempre razón, sino que requiriendo sus funciones que el prestigio de su autoridad no sea puesto en duda, se hace una verdad moral, necesaria para sostenerlo” (Sarmiento citado Marinsevic y Auderut, 1999: 41).

3.3.2. Sobre la posición autorizante en la relación de AP.

La especificidad de la *posición autorizante* en la relación de AP moderna está dada por un conjunto de tareas específicas que ésta tiene que desarrollar, las tareas propias de un aprendizaje definido desde la racionalidad adulta y científica. Aprendizaje que implica apropiarse no solo de saberes intelectuales, sino también morales y de socialización. En estos tres aspectos radica la subordinación a la que está impelido por la triple discapacidad (intelectual, moral y social) en función de la cual el orden social y jurídico moderno –junto al discurso pedagógico que le es propio- lo define.

En el ámbito escolar esta subordinación implica que el estudiante está sujeto a, por lo menos, dos legalidades. Debe respetar las mediaciones propias de orden escolar/áulico en cuanto a los modos de ser y de actuar que éste prescribe (acomodándose, de alguna manera, a las expectativas que la institución deposita en el “rol” que desempeña); y debe realizar las tareas que demanda la apropiación del objeto cultural que él o la docente ponen a su disposición. Debido a las características del entramado institucional donde desarrolla estas tareas, su subordinación no solo está sujeta a la relación de autoridad propiamente dicha, sino también a un poder concreto de sanción que la respalda. De hecho, la escolaridad se basa en el ejercicio de un poder primario que obliga a las y los niños o adolescentes –más allá de su voluntad- a incluirse en la escolaridad y una vez institucionalizados, se los sitúa en una estructura de poder formalizada por la cual se los “obliga” a subordinarse. En esta institucionalidad, el dato primario e inexcusable lo constituyen un conjunto de relaciones de poder sobre las cuales “puede o no” haber autoridad, por lo que ambos tipos de relaciones aparecen inextricablemente ligadas en la cotidianeidad escolar.

Ante esta coexistencia de relaciones de poder y autoridad en el espacio escolar, resulta necesario realizar una puntualización que servirá para los análisis posteriores ¿Resulta equivalente, en términos de aprendizaje, una obediencia voluntaria otorgada por reconocimiento que una involuntaria realizada ante la coacción del poder? Desde nuestra perspectiva la idea de reconocimiento introduce un hiato o una diferencia cualitativa de gran importancia entre la obediencia propia del

poder y la de la AP, sobre todo en lo que se refiere al problema de la transmisión pedagógica.

Reconocer la autoridad del o la docente no implica solamente obedecer (entendiendo esta acción como un ejercicio más o menos automático impelido por el peligro de coacción) sino desarrollar un proceso interpretativo por el cual se toma su palabra y sus acciones “en serio”, asumiéndolas como medida, horizonte y referencia para las propias conductas. En este sentido coincidimos con Diker cuando destaca la íntima relación entre transmisión y autoridad pedagógica.

El problema de la autoridad en educación escolar interesa mucho menos en relación a los problemas de disciplina escolar, y mucho más en relación a la transmisión [...] la autoridad constituye una condición para que la transmisión tenga lugar [...] es a través de las palabras que cuentan para un sujeto como se efectúa la transmisión de lo humano. Esas ‘palabras de autoridad’, esas ‘palabras que cuentan’, son tales en la medida en que cuentan con un reconocimiento que otro nos dirige. (Diker, 2008: 62-63).

3.3.3. La posición autorizada en la relación de AP.

Al igual que en el caso de las o los estudiantes, la posición del o la docente es, antes que un lugar autorizado, un lugar de poder. La estructura jerárquica propia de la organización escolar lo sitúa en una posición de asimetría respecto de sus estudiantes en cuanto a una multiplicidad de recursos (de saber, de sanción, de edad, etc.), lo que le posibilita subordinarlos y, llegado el caso, sancionarlos si se niegan a cumplir sus prerrogativas. Pero la misma organización que lo sitúa como “poderoso” le otorga cierto prestigio o ascendencia propia de su posición, en este sentido el “lugar” institucional también funciona como uno de los elementos desde los cuales se construye la AP. La relevancia concreta de este aspecto en los procesos de atribución de autoridad es algo que varía según el momento histórico que se considere. Según lo hemos visto en las investigaciones reseñadas en el primer capítulo, el peso relativo de este factor ha tendido a disminuir en las últimas décadas.

El eje específico de la tarea docente, en función de la cual se pone en juego el ejercicio de la AP, son las *prácticas de enseñanza*. Estas implican, por un lado, organizar y gestionar la realidad áulica (establecer tiempos y espacios, construir un determinado tipo de vínculos, prescribir tareas, etc.) y por el otro presentar un objeto cultural (el conocimiento disciplinar) para que sea apropiado por las y los estudiantes. En la realización de estas tareas específicas la asimetría propia de las relaciones de poder/autoridad resulta inexcusable e indelegable. Las características propias de la organización escolar –por lo menos tal y como las conocemos en los sistemas públicos de enseñanza- hace que una igualdad de posiciones sea impensable, en este sentido la correspondencia entre relaciones de poder/autoridad y prácticas de enseñanza resulta un dato estructural o una invariante propia de la vida escolar (Barreiro, 2002).

Otro dato a tener en cuenta es que en este entramado institucional la posición del o la docente también implica una *subordinación* respecto de otras instancias jerárquicas. En este sentido su poder y autoridad son condicionadas (Kòjeve, 2006) en tanto dependen –en gran parte, aunque no exclusivamente- de otras instancias, personas y actos que están más allá de su arbitrio personal (Estado, ministerios, supervisores, directores, etc.).

3.3.4. La razones de obediencia o los fundamentos de legitimidad de la AP moderna.

Según lo hemos visto, el principal motivo de legitimidad de la AP moderna –y el fundamento de su asimetría constitutiva- está dado por la diferencia en cuanto a la posesión de un saber racional-científico que, en el ámbito de la organización escolar, se concreta en un saber disciplinar. Si analizamos esto en el ámbito de la educación secundaria –nivel en el que hemos realizado nuestro trabajo de campo- podríamos decir que un “docente es docente”, en primera instancia, porque “sabe más” matemática, literatura, biología que sus estudiantes. La posesión de ese saber específico define su identidad y, a la vez, el principal motivo por el cual se le “debe” obediencia voluntaria.

Ahora bien, como decíamos anteriormente, no se puede entender esta legitimación de manera aislada. Este saber disciplinar es legitimante en función de que lo sanciona un Estado, en función de que constituye un valor de cambio para progresar en los diferentes niveles educativos, en función de que sirve para insertarse en el mundo laboral, en función de que constituye una “promesa” de ascenso social, etc. Este entramado cultural, político y económico es lo que le otorga legitimidad al saber y a quien lo porta, por ello la crisis de esas condiciones implica también una crisis en la legitimación del saber y de quien lo porta.

3.3.5 Las mediaciones sociales e institucionales en la AP moderna.

En el capítulo anterior decíamos que las mediaciones sociales e institucionales constituyen la condición de posibilidad para que se instituya una relación de autoridad y las definíamos entendiéndolas como *referencias comunes, criterios de acción* y ámbito o espacio donde esa acción resulta legítima.

Si analizamos estas mediaciones en la configuración específica de la AP moderna –sobre todo en cómo fue pensada durante el siglo XX a partir de la predominancia del modelo durkheimiano– encontramos que la principal referencia común, el suelo de sentido en función del cual se legitimaban las relaciones asimétricas, estuvo dado por la organización social, económica y cultural propiciada por el capitalismo industrial. En ese contexto o referencia compartida, en la progresiva incorporación de las diferentes capas sociales a su particular forma de organización social e institucional la AP encuentra el sustento sin el cual no hubiese sido posible. De hecho, la AP constituye una expresión particular de la multiplicidad de relaciones jerárquicas (autoridad parental, autoridad fabril, etc.) que se dieron en ese contexto.

Dentro de esa configuración social es que la escuela constituye un ámbito o espacio donde la subordinación del estudiante para con el docente resulta legítima en función del “bien mayor” de la socialización, la moralización y la promesa del progreso social. La escuela es el lugar privilegiado donde el infante construye una autonomía reglada que le posibilita abandonar la “minoría de edad” social, cultural y jurídica (en este sentido, el hecho que el final de la escolarización obli-

gatoria coincida con el comienzo de la adultez jurídica no constituye un dato menor). Finalmente, estas mediaciones sociales e institucionales también se trasuntan en *criterios de acción* que abarcan las diferentes prácticas mediante las cuales la AP se ejerce, criterios que implican restricciones (por ejemplo la proscripción social y legal de castigo físico) y promociones (posibilidad de utilizar otro tipo de sanciones, posibilidad de organizar el espacio, los tiempos, las tareas, etc.).

Nos parece que estas mediaciones constituyen condiciones de posibilidad de la AP porque para que ésta pueda existir (para ser conceptualizada como legítima) debe atenerse necesariamente a estas referencias comunes, a estos ámbitos de legitimidad y a estos criterios de acción. En este sentido la crisis de la organización social industrial y de la institucionalidad escolar que ésta propició, supone la crisis de las relaciones de AP tal y como se dieron en ese contexto.

3.3.6 La temporalidad “futura” de la AP moderna.

Finalmente, la última condición de posibilidad de la relación de AP está dada por la estructura de temporalidad. Como ya señalamos, la legitimidad moderna se basa (o se basó) fundamentalmente en una concepción de tiempo que prioriza el futuro. A diferencia de la autoridad en su formato tradicional que -si seguimos a Arendt- se definía por la apelación al prestigio de una tradición heredada y a los *maiores* que la representaban, la modernidad redefine su legitimidad en función de la promesa del progreso social, moral, político y económico. En ese contexto, la escuela aparece como la institución encargada de efectivizar esa promesa a través del fomento del progreso individual.

Esta temporalidad escolarizada también se caracteriza por su *linealidad*, en el sentido de que los procesos de aprendizaje y enseñanza formalizados participan de una temporalidad única, dividida en *fragmentos* relativamente homogéneos y escalonados que progresan hacia el futuro (gradualidad). En consonancia con esta modalidad, también se prioriza una *circularidad* y una *regularidad* en las formas organizativas institucionales y en las diferentes tareas vinculadas al aprendizaje escolar.

A partir de esta temporalidad hegemónica emerge la AP o la legitimidad de la o el docente, ya que él o ella se constituyen en los emisarios efectivos de esa promesa y en los principales gestores (y vigilantes) de las modalidades que les son propias. En la medida en que el acceso al progreso escolar y social –a través de la apropiación del objeto cultural que ofrece- está supeditado a que se cumplan las tareas y las prerrogativas que éste estipula es que la obediencia aparece como algo lógico, legítimo y deseable.

3.4. Crisis del régimen moderno de autoridad y AP.

“Vaciada la inscripción –otros ojos sorbieron el sentido- sólo queda el cavado de las letras, la piedra muda” Hugo Paideletti “Estela Arcaica”.

Hasta aquí hemos intentado definir las características constitutivas de las relaciones de autoridad y AP tal y como fueron instituidas en nuestra modernidad occidental. Ahora, para finalizar este marco teórico, quisiéramos puntualizar algunas transformaciones sociales que han contribuido a la crisis de sus respectivas legitimidades. Las razones por las cuales se ha desestabilizado este vínculo son varias, algunas tienen que ver con transformaciones acontecidas en el ámbito social más amplio, sobre todo en las estructuras institucionales (Estado, familia, mundo del trabajo) cuyas mediaciones funcionaban como garantes de la autoridad social y de la autoridad pedagógica. Otras razones las encontramos dentro del mismo ámbito escolar, donde se han dado una serie de procesos que han derruido la normatividad y cuestionado el monopolio institucional de la escuela para transmitir conocimientos socialmente legitimados. Finalmente también han abarcado el ámbito de las relaciones inter-generacionales e intra-subjetivas.

a.) La crisis de las mediaciones institucionales y sociales.

Cómo hemos señalado, no se puede entender el régimen de autoridad moderno si no se tiene en cuenta el entramado institucional mediante el cual se concretaron sus ficciones legitimantes. Este entramado involucró una diversidad de instituciones que, entre los siglos XVIII y XX, fueron las encargadas de socializar a las y los individuos. Al interior de estos espacios es que se fueron dibujando

las diferentes relaciones de poder-autoridad. En rasgos generales, estos aparatos institucionales se caracterizaron por una organización verticalista y jerárquica; por una segmentación del espacio; por una distribución específica del tiempo y, sobre todo, por su interés en incorporar a las y los individuos al mundo de lo productivo como fuerza de trabajo. Su funcionamiento tuvo una lógica sistémica, cada una funcionaba como parte de un todo social cumpliendo un rol específico en el proceso de socialización. De esta manera se dibujaba un camino ideal por el cual las y los individuos salían de una institución para entrar en otra: de la familia a la escuela, de la escuela a la fábrica, de la fábrica al ejército y así sucesivamente. Todo este funcionamiento “orgánico”, estaba garantizado por la meta-institución estatal, la institución de instituciones (Lewkowitz, 2004).

A partir de la década del 60 –en lo que, según diversos autores, se ha dado en llamar segunda modernidad, modernidad tardía, posmodernidad o modernidad líquida- se comienza a verificar un lento pero sostenido proceso de transformación institucional por el cual la regulaciones provenientes de estas organizaciones comienzan a desdibujarse. Esta mutación involucró la organización estatal, la organización del mundo productivo, la organización familiar, la escuela, etc. En este proceso un rol central le cabe a la destitución del Estado pues, como ya dijimos, funcionaba como el fondo simbólico y material en el cual el resto del tejido organizativo se anclaba.

La quiebra financiera del Estado no es algo que se ha dado de un momento para otro, y los caminos por los cuales ha transcurrido han variado históricamente de acuerdo al contexto específico que se analice. De todas maneras, un dato importante es que el mercado y los poderes financieros han ido ganando espacio y subordinando la soberanía y autarquía estatal. No abundaremos aún en el caso argentino y latinoamericano –pues más adelante nos explayaremos en este sentido-, pero podemos adelantar que las políticas neoliberales aplicadas desde la década del setenta no solo significaron una merma en la capacidad financiera del Estado sino su misma quiebra; como se pudo observar en el tristemente célebre 2001 argentino y, actualmente, en algunos países de la Unión Europea.

El correlato cultural de esta crisis financiera es el fenómeno de la destitución simbólica del Estado. Según venimos exponiendo, esta capacidad simbólica tiene que ver con la eficacia estatal para instalar ficciones legitimantes que articulan imaginarios sociales con prácticas institucionales y procesos de subjetivación. Los Estados nacionales, en tanto articuladores simbólicos, se caracterizaron por producir e instalar un régimen jurídico que definía a quienes habitaban su territorio como ciudadanos. Este régimen estaba legitimado por una historia común -una “historia nacional”- que instituía una manera específica de “ser pueblo” y definía a los individuos como iguales ante la ley. (Lewkowitz 2004).

Este proceso –en el cual las prácticas de reproducción cultural desarrolladas por los sistemas educativos nacionales tuvieron un rol superlativo- implicó la articulación de tres instancias: una ley simbólica, una normatividad jurídica y una regla social. La articulación de estos tres registros implicaba que la normatividad estatal –representada arquetípicamente por el ideario constitucional y el aparato jurídico que de él se desprendía- establecía un conjunto de promociones y prohibiciones que tenían capacidad performativa respecto de las conductas que adoptaban las y los ciudadanos. Había ahí una fuerza de ley y, cuando ésta no era acatada, un aparato punitivo para hacerla respetar. Si relacionamos esto con el proyecto político-pedagógico durkheimiano, podemos ver hasta donde la autoridad pedagógica, tal y como él la concibió, es deudora de esta articulación.

Ahora bien, si -como señalaba Durkheim- cuando la ley funciona se impone por su propio prestigio y no hace falta recurrir al uso de las sanciones ¿Qué significará la proliferación de estas últimas? Pues que la ley que garantizaba la autoridad ha entrado en decadencia. Lewkowicz observa este proceso de descrédito en el fenómeno de la judicialización del derecho (es decir, la necesidad de recurrir a sanciones para hacer cumplir lo que la ley estipula):

La judicialización del derecho señala el agotamiento de su fuerza prescriptiva [...] El aparato jurídico es un poder entre poderes. Desprovisto de su capacidad enunciativa, desposeído de funciones de dominación, huérfano de connotaciones míticas, ya no hace sonar al unísono la ley simbólica y la regla social. Si la norma jurídica –devenida procedimiento

judicial- pierde su *autorictas*, las cuerdas de arriba y de abajo –ley simbólica y regla social- pierden encanto. (Lewkowicz, 2004: 194).

La pérdida de este *autorictas* implica una discordancia entre normatividad jurídica, procesos de subjetivación y reglamentación de las conductas cotidianas. No es difícil ver en este proceso algo de lo que ocurre en muchos escenarios escolares. La legalidad estatal ya no “inspira” a docentes y estudiantes. Las y los primeros no encuentran en ella un apoyo y un referente para el ejercicio de la autoridad; las y los segundos no encuentran razones válidas para reconocerla. Lo mismo valdría decir para la normatividad escolar. Las reglamentaciones –códigos de disciplina, sistemas de convivencia- no regulan las conductas de quienes –supuestamente- deberían amoldarse a ellas. Finalmente, lo que suele proliferar es la sanción y, como bien lo señalaba Durkheim, la presencia misma del castigo implica que el prestigio de la ley –y de quienes la representan- está debilitado o ha fenecido.

Pero no solo en la destitución simbólica del Estado podemos rastrear indicios que nos ayuden a pensar –desde las mutaciones macro-sociales- la crisis de la autoridad y de la autoridad pedagógica. Otro condicionante explicativo lo encontramos en las transformaciones organizacionales acontecidas en el paso del modo de la producción fordista a la pos-fordista. Es decir el paso de instituciones verticales, estructuradas piramidalmente mediante sólidas relaciones de poder-autoridad y organizadas en función de la oferta, a instituciones más horizontales, de vínculos difuminados y organizadas en función de la demanda (Sennett, 2000). Este desplazamiento en la prioridad de la demanda hacia la oferta implicó un declive en la centralidad atribuida a la figura del superior jerárquico que fue remplazada por la hegemonía del consumidor.

El capitalismo pesado, de estilo fordista, era el mundo de los legisladores, los creadores de rutinas y los supervisores, el mundo de los hombres y mujeres dirigidos por otros que perseguían fines establecidos por otros de una manera establecida por otros. Por esa razón era también un mundo de autoridades: líderes que sabían qué era mejor y maestros que enseñaban a seguir adelante. El capitalismo liviano, amistoso con los consumidores, no abolió las autoridades creadoras de la ley, ni las

hizo innecesarias. Simplemente dio existencia y permitió que existieran una cantidad tan numerosas de autoridades que ninguna de ellas puede conservar su potestad por mucho tiempo y, menos aún, calificarse de exclusiva [...] “Numerosas autoridades” es, en realidad, una contradicción en los términos, cuando las autoridades son muchas tienden a cancelarse entre sí y la única autoridad efectiva es la de quien debe elegir entre ellas. Una autoridad en potencia tiende a convertirse en autoridad por cortesía de quien la elige. La autoridad ya no manda, sino que intenta congraciarse con los electores por medio de la tentación y la seducción (Bauman, 2000: 69, 70).

Pensar esta inversión en las relaciones de poder-autoridad (donde la potestad se desplaza al que elige “su” autoridad, entre la oferta de seductores disponibles) nos ilumina no pocas escenas de la cotidianeidad escolar. Más de una vez hemos presenciado el poco peso de la normatividad escolar y, por ende, la destitución de la autoridad formalizada con que ésta inviste a los diferentes roles institucionales. En ese contexto el reconocimiento de los actores –particularmente los y las docentes- queda, en gran parte, supeditado al “carisma” –en el sentido weberiano del término- o a la seducción que estos ejerciten sobre quienes han de optar, de acuerdo a sus particulares procesos interpretativos, por uno u otro.

b.) La crisis de las relaciones inter-generacionales.

Estas transformaciones macro-sociales tienen su correlato en una modificación de las relaciones inter e intra-subjetivas. La autoridad y la AP, tal y como fueron instituidas en la modernidad clásica, se basaban en la existencia de fuertes vínculos de co-dependencia y reconocimiento. El autorizante dependía del cuidado y la dirección del autorizado y éste, a su vez, era responsable (jurídica y socialmente) por las acciones y conductas de sus subordinados. Lo cual establecía un fuerte lazo social entre las acciones y reacciones de ambos. En el contexto de las nuevas formas organizativas esta modalidad vincular tiende a ser reemplazada, la relación interpersonal (con la fuerte implicancia intersubjetiva que conlleva) es sustituida por frágiles y esporádicos encuentros entre personas que se tratan con el mínimo de implicancia posible. Utilizando una metáfora tomada del mundo

virtual-computarizado, Bauman (2000) plantea que lo que hoy estaría predominando en la “conexión” (con la posibilidad de “desconectarse” en un “clik”, sin mayores riesgos ni compromisos mutuos) por sobre la “relación”. Esta debilidad o erosión vincular también podemos relacionarla con la preponderancia de los discursos sociales que conceptualizan o promueven la autonomía individual contrapuesta –dicotómicamente- a la idea de “dependencia”, al punto de que se llega a un sentimiento de vergüenza ante cualquier forma de relación que conspire contra la autosuficiencia (Sennett, 2003).

La desestabilización de la autoridad también parece darse en el plano de las relaciones inter-generacionales. Según Tenti Fanfani (2009) desde las últimas décadas del siglo XX estaríamos asistiendo a un tendencial equilibrio de poder inter-generacional, en el sentido de que los recursos diferenciales (sobre todo vinculados al “saber” y al “hacer”) que justificaban la subordinación de las nuevas generaciones respecto de las precedentes, han perdido su preponderancia produciéndose una transición de un modelo vincular jerárquico a uno más igualitario. Según Miguenz (2009) estas transformaciones producirían una serie específica de problemáticas vinculares que se manifiestan con particular fuerza en aquellas instituciones encargadas de la socialización y la transmisión de cultura hacia las nuevas generaciones. La índole de estas problemáticas tiene que ver, en primer lugar, con el conflicto que implica la coexistencia en contextos similares de relaciones más “autoritarias” y más “igualitarias”; en segundo lugar otra fuente de disrupción tendría que ver con la poca certeza existente en relación a cómo deberían ser las nuevas relaciones de autoridad “el modelo innovador que debe suplantarse al tradicional no está claramente delineado en la subjetividad de los actores, que a su vez buscan o deben intentar instituirlo” (Miguenz, 2009: 149); por último un tercer factor que aparece operando –en coincidencia con lo ya mencionado- es el debilitamiento material y simbólico de las instituciones capaces de regular la tensión inter-generacional.

Por último, en el plano subjetivo, la relación inter-generacional de autoridad se tejió entre dos polos diferenciados. Por un lado la figura del adulto racional y autosuficiente, y por el otro la del niño o la niña dependiente. Pues bien, en la

actualidad estos “supuestos” sociales se encuentran desestabilizados y cuestionados. El estatus moderno de la infancia como un mundo diferenciado de la adultez se encuentra cuestionado, por ejemplo, desde las nuevas tecnologías y sus usos, desde regulaciones jurídicas que los sitúan en un plano de mayor igualdad respecto de los mayores, etc. Por otra parte, la extensión de la adolescencia ha implicado que estipular una edad y un rol propio de la adultez resulte problemático. Estas modificaciones subjetivas han implicado un estallido en la asimetría constitutiva del vínculo adulto-niño/niña (Narodowski, 2011).

c.) La crisis de las relaciones de autoridad escolares.

Todas estas mutaciones políticas, organizativas, inter-subjetivas y subjetivas impactan directamente en las modalidades en que se desarrollan los procesos de escolarización. Lo que se produce, en términos generales, es una erosión de los supuestos materiales y culturales en los que se sustentaba la transmisión cultural inter-generacional y, en términos más específicos, un fuerte cuestionamiento del motivo o fuente de legitimidad singular de la AP moderna.

Este cuestionamiento se manifiesta de diversas maneras. En primer lugar como una crítica general de la epistemología moderna de la que la escuela es deudora la que se expresa, en un descreimiento en la idea del conocimiento científico-racional y universalista como factor privilegiado para “iluminar o ilustrar” la realidad social y las relaciones que en ella se establecen; esto se puede vincular también con la pérdida del prestigio social de otras grandes construcciones culturales como las religiones e ideologías totalizantes (Dutchavzky, 2003). En segundo lugar el cuestionamiento se concreta en una modificación en los circuitos mediante los cuales se distribuyen los conocimientos. En este caso la escuela es desplazada del lugar hegemónico que antaño supo ocupar.

La llamada “crisis de autoridad docente”, aparece asociada a una crisis de la escuela como institución monopólica de transmisión del saber legítimo, resultado principalmente de la extensión de los medios de acceso a la información, por la vía de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación de masas (Diker, 2008: 9).

Tanto la crítica epistemológica como las modificaciones en los circuitos de distribución del saber terminan socavando el sustento específico de la AP: la posesión de un saber disciplinar que hacía a la palabra del docente digna de respeto, reconocimiento y obediencia voluntaria. Este descreimiento se puede ver en las relaciones que predominan con las y los estudiantes y también con sus familias, que pasan a estar supeditadas a la “demanda del cliente”; no es el o la docente quien predomina en la relación, sino que éste debe adaptarse a las características de sus estudiantes o a los requerimientos familiares (Narodowski y Báez, 2007; Noel, 2009). También el cuestionamiento se realiza desde las burocracias educativas a través de diversas políticas de “desautorización de los docentes”, encarnadas en reformas curriculares, materiales de enseñanza y políticas de capacitación que operan por imposición de un conocimiento experto prescindente de la cultura y el saber de las y los docentes (Caruso citado por Diker, 2008).

3.5. Síntesis de nuestros compromisos teóricos respecto de la noción de autoridad pedagógica.

Para finalizar este apartado, quisiéramos realizar una breve síntesis de los ejes teóricos expuestos. En primer lugar mencionamos que no se puede entender la AP sino se la relaciona con la idea de autoridad en general, ya que ambas nociones se encuentran íntimamente imbricadas. Al mismo tiempo no se las puede subsumir porque se pierde la especificidad propia de lo pedagógico, especificidad vinculada a las razones por las cuales se la obedece (la posesión de un conocimiento) y a la transitoriedad del vínculo.

Esta noción de AP hay que entenderla en el marco más amplio de las relaciones inter-generacionales tal y como las instituyó la modernidad. Relaciones caracterizadas por la subordinación de las nuevas generaciones respecto de las adultas, en función de la discapacidad moral, epistemológica y operativa que se les adjudico. Sobre la base de esta relación se tejió la AP existente entre maestros y alumnos, relación que fue reasegurada material y simbólicamente por los nacientes Estados nacionales. En este proceso se dio también la exclusión de la “experiencia” como modalidad específica de saber y de relación con

el saber, substituyéndola por un conocimiento abstracto, universal, neutro, producido por especialistas, etc.

Con el desarrollo de los modernos sistemas educativos, la mediación institucional hegemónica para entender el ejercicio de esta AP estuvo dada por el modelo durkheimiano. Desde esta perspectiva se entendía que el docente era el representante de un orden político-social más amplio que lo legitimaba y la escuela el ámbito donde los niños se socializaban en las normas de conducta que les permitirían construir su autonomía reglada. En cuanto al proceso educativo se priorizaba, fundamentalmente, la circularidad del tiempo, la rutinización de las conductas y la inculcación del hábito como modo privilegiado de subjetivación.

En base a estos supuestos es que caracterizamos la AP como una relación asimétrica, basada en la disparidad en cuanto a la posesión del recurso conocimiento y legitimada por un conjunto de mediaciones sociales y políticas que le otorgan sentido. En este vínculo la subordinación del autorizante se da en función a una triple promesa de moralización social, emancipación política y ascenso económico. Estas son las razones por las que otorga reconocimiento y se sujeta a las legalidades propias del orden escolar. En cuanto a la posición autorizada, el ejercicio de su autoridad se vincula a las tareas propias de la enseñanza y se encuentra, también, subordinada al orden jerárquico que la institucionalidad escolar le impone.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que, al interior de la organización escolar, las relaciones de poder y autoridad se encuentran mutuamente imbricadas. En la base del orden se encuentra una estructura de poder jerárquica sobre la cual *puede* instituirse la legitimación propia de la autoridad, pero esto no es necesariamente así. La existencia de relaciones de poder “desnudas” de AP compromete directamente la posibilidad de la transmisión pedagógica, en tanto el reconocimiento de la palabra del docente es condición para la apropiación del objeto cultural o contenido que este pone en juego.

Finalmente mencionamos que hay diversos indicios que señalan la crisis de la AP tal y como la definió la modernidad. Esta crisis la podemos observar, en pri-

mer lugar, en la desestabilización de las medicaciones sociales e institucionales que la hicieron posible. En segundo lugar en un cambio en las relaciones intergeneracionales y en las figuras de subjetividad contemporáneas. Y en tercer lugar, en la crisis epistemológica de los grandes relatos que sustentaban la AP y en el desplazamiento de la escuela como ámbito privilegiado para la distribución de los saberes socialmente legitimados.

CAPÍTULO IV

**Desde las y los *autorizantes*, hacia las y los *autorizados*.
Abordaje metodológico de la investigación.**

4.1. Emergencia de la investigación e intereses que guían el estudio.

Como ya señalé en el capítulo inicial de este trabajo, el foco de la investigación pasa por describir y analizar los procesos de construcción de AP tal y como se presentan en dos experiencias educativas que se desarrollan con adolescentes pertenecientes a sectores populares de la ciudad de San Luis – Argentina. Tanto la delimitación de la problemática a investigar, como los escenarios sociales e institucionales donde he realizado el trabajo constituyen un punto de llegada de un proceso de interrogación personal surgido, en primer lugar, de mis prácticas como docente en el nivel secundario y, en segundo, como militante/activista social que participa de una de las experiencias analizadas.

En el inicio de mi vida profesional como docente de nivel secundario (hace unos diez años aproximadamente) la problemática de la AP y su crisis se me hizo presente, más que como inquietud teórica, como necesidad práctica. No obstante la poca diferencia etaria que me separaba en ese momento de mis estudiantes –apenas unos cuatro o cinco años- se me hacía sumamente difícil generar las condiciones áulicas (un mínimo orden, una comunicación apropiada, el manejo de tiempos, la construcción de vínculos, etc.) para que la enseñanza y el aprendizaje pudieran acontecer. Más allá de la inexperiencia propia de quien comienza, de las destrezas o torpezas pedagógico-didácticas que pudiera tener; lo que sentía que se ponía en juego en mi relación con los estudiantes era una tensión que se expresaba en un desafío constante de ellos y ellas hacia mi persona, y un desconocimiento (entendiéndolo como contraproposición a re-conocimiento) de mis palabras como docente.

Lo que sentía, en concreto, es que los *supuestos* desde los cuales había construido una representación de mi tarea no funcionaban, no se correspondían con lo que pasaba cotidianamente en el aula. Los chicos y chicas que “supuestamente” debían obedecerme y escucharme no lo hacían, el objeto cultural que les estaba ofreciendo no les resultaba valioso ni significativo y cualquier normatividad que intentara imponer para regular las conductas constituía un desafío implícito para la transgresión. Esta situación la viví con bastante perplejidad y no poca angustia, pues mi formación como profesor en Ciencias de la Educación no me

había dado las herramientas teóricas y metodológicas para afrontar ese tipo de problemáticas en el trabajo con las y los adolescentes (o, al menos, así lo creía y sentía en ese momento).

A todo esto se sumaba un motivo más de preocupación vinculado a mis particulares opciones político-pedagógicas. En el transcurso de mi formación universitaria (acontecida tanto en el ámbito formal, como en experiencias de activismo o militancia comunitaria desarrolladas en paralelo) me fui posicionando ideológicamente dentro del ámbito de la pedagogía crítica y la educación popular de raíz freiriana. Desde estas perspectivas -como ya lo hemos señalado- se plantea una crítica a los aspectos autoritarios de la educación formal y se promueve el establecimiento de relaciones democráticas, dialógicas y horizontales entre docentes y estudiantes. Desde estos aprioris ideológicos intentaba construir los vínculos áulicos pero, por algún motivo, los chicos y chicas no parecían “querer dialogar” conmigo y la horizontalidad se transformaba frecuentemente en una excusa para un “laissez faire, laissez passer” que no sabía cómo afrontar. En ese contexto, el uso de sanciones y el establecimiento de límites unilaterales por mi parte se me presentaban como recursos autoritarios que entraban en contradicción con mis convicciones más profundas en relación a lo que implicaba ser un “buen docente”.

Estas preocupaciones -y contradicciones- no solo atravesaban mi experiencia particular, sino que se reflejaban también en lo que mis colegas manifestaban. Más allá de las asignaturas que se impartieran, del año en el que se trabajara o de las convicciones político-pedagógicas a las que se adhiriera el problema de “la falta de autoridad” era un comentario frecuente en los pasillos y en el salón de profesores. A partir de estas inquietudes y padecimientos (personales y colectivos) es que comenzó mi interés por indagar esta problemática.

Con la intención de profundizar en ella, comenzaron mis lecturas y reflexiones al respecto. Una de las primeras conclusiones a las que arribe fue que no me interesaba tanto sumar algunas palabras más al “lamento general por la autoridad perdida” que asiduamente se escuchaba – y se escucha- en las escuelas; sino indagar en cómo los y las docentes van construyendo, en su tarea cotidiana, saberes y conocimientos respecto de qué es la autoridad pedagógica, cómo se construye,

cómo se ejerce, etc. En el fondo de este interés estaba el hecho de que -así como intuía la crisis generalizada de los supuestos que hacían a la autoridad tradicional-, también podía observar como algunos y algunas colegas iban encontrando formas originales de acercarse a los y las adolescentes para ganarse su respecto y reconocimiento. De alguna manera, esto también lo encontraba refrendado en mi propia práctica, pues de una situación de perplejidad y angustia inicial fui encontrando, de a poco, mi particular manera de “construir autoridad pedagógica”.

A partir de esas inquietudes comencé a pergeñar este proyecto de investigación, primero como parte del trabajo final de un master en Ciencias Sociales que realicé en Argentina y, posteriormente –cuando surgió la oportunidad de una beca Erasmus Mundus en la Universidad de Málaga- como proyecto de tesis doctoral.

Desde el punto de vista del abordaje metodológico, el proyecto fue cambiando durante estos años. En una primera formulación, el foco estuvo centrado en indagar las prácticas mediante las cuales las y los docentes construían su autoridad pedagógica en tres escenarios institucionales diferenciados: una escuela secundaria pública, una escuela secundaria privada y una escuela secundaria autogestionada³⁷. En este primer proyecto, el abordaje lo tenía planificado solo desde el discurso de las y los docentes. A medida que transcurrió el tiempo y maduraron algunas ideas, el proyecto fue modificándose hasta llegar a su formulación actual que incorpora la palabra de las y los estudiantes, y complementa el análisis de una escuela secundaria con una experiencia educativa no formal.

Este proceso de cambio tuvo que ver con varias cuestiones. En primer lugar, las lecturas realizadas de investigaciones precedentes y la profundización teórico-conceptual en la noción de autoridad me convencieron de que abordar el problema sólo desde las y los docentes resultaba insuficiente ya que la autoridad depende, esencialmente, de quien la otorga. En segundo lugar, las condiciones materiales posibilitadas por la obtención de la beca Erasmus para la realización del doctorado (especialmente la dedicación exclusiva a la investigación) me permitieron considerar la factibilidad de abordar el problema de una manera más

³⁷ Modalidad institucional existente en la ciudad de San Luis. En la descripción del escenario social y político de la investigación brindamos algunas precisiones respecto de este tipo de escuelas.

holística y compleja. En tercer lugar mi ámbito de trabajo concreto cambió en los últimos años; dejé, momentáneamente, la docencia en el nivel secundario, seguí con el trabajo en la universidad y me incorporé a un proyecto de militancia político-social en una barriada urbano-marginal de la ciudad de San Luis. Este cambio en el contexto concreto de mis ocupaciones y preocupaciones fue fundamental para reconsiderar el abordaje de la investigación.

Desde hace unos seis años aproximadamente milito en la organización político-social “Casita Cultural” (CC³⁸), abocándome al desarrollo de proyectos de intervención comunitaria centrados en problemáticas educativas que atraviesan el territorio que nos alberga. Territorio formado por un conjunto de barrios empobrecidos ubicados en noroeste de la ciudad de San Luis. De estos proyectos resulta importante mencionar la “Primaria Popular” (PP) y el “Proyecto de Murga”. Ambos espacios trabajan con niñas, niños y adolescentes, muchos de los cuales han dejado o han sido expulsados de la escolaridad primaria o secundaria. En el transcurso de mi práctica en estos nuevos escenarios sociales y educativos, las preguntas por la autoridad pedagógica se fueron renovando.

Desde CC tejimos vínculos con la experiencia educativa formal que he de analizar en este trabajo: la Escuela San Luis. En cuanto a la experiencia no formal, está dada por el “Proyecto de Murga” ya mencionado, particularmente por un grupo con el que vienen trabajando desde hace ya varios años, la “Murga Del Paredón”. Si bien yo no participo directamente de esa experiencia, durante estos últimos años he tenido oportunidad de observar el trabajo artístico, pedagógico y social que vienen desarrollando en este espacio. En síntesis, mi praxis militante y el contacto con estas experiencias educativas me hicieron reformular el enfoque de la investigación tal y como lo presento en este informe.

En base a este proceso de interrogación personal-social, se fueron configurando los intereses epistemológicos, profesionales y político-pedagógicos que guían este trabajo. Los *intereses epistemológicos* se vinculan con el estado actual de las investigaciones respecto del problema de la AP. En este sentido me interesa

38 Más adelante, cuando presentemos los escenarios sociales e institucionales de la investigación, describiremos más en detalle a esta organización.

aportar, no tanto en diagnóstico del problema o el conocimiento de la “crisis de autoridad”, sino avanzar en la profundización y en la caracterización de los procesos mediante los cuales la AP se construye. Tal y como señalé en el estado de la cuestión, hay varias investigaciones que han avanzado en este sentido, la intención es contribuir a refinar análisis, caracterizar procesos, refrendar o desechar algunas hipótesis, incorporar nuevos elementos a la discusión, etc.

Los *intereses profesionales* se vinculan a mí práctica como formador de docentes en el nivel universitario y, ocasionalmente, como capacitador en escuelas. La intención es que este trabajo sirva como insumo para enriquecer los procesos formativos incorporando una problemática que muchas veces resulta poco tratada –o directamente obviada- en ellos. La carencia de una instancia de formación y reflexión sobre este tema, fue uno de los principales inconvenientes que contribuyeron a que, en los inicios de mi práctica profesional, me viera superado por problemas vinculados a la AP. Por otra parte, esta preocupación no se agota en mi experiencia personal, sino que es un desafío con el que se encuentra cualquier docente que en la actualidad inicie su ejercicio profesional en el trabajo con adolescentes, de ahí lo importante de incorporar su tratamiento en los procesos formativos.

Finalmente, los intereses *político-pedagógicos* pasan por dos cuestiones. En primer lugar la investigación le servirá a la organización social de la que participo para avanzar en la sistematización de las experiencias de intervención educativa que viene desarrollando y para precisar algunos aspectos del contexto territorial donde las realiza. En segundo lugar, desde un punto de vista personal, pretendo que este trabajo me permita explorar una noción de autoridad pedagógica que se diferencie del abordaje (hoy hegemónico) que las perspectivas conservadoras-restauracionistas realizan de este concepto. En este sentido, me interesa repensar la noción inscribiéndola en los esfuerzos por construir prácticas educativas que, sin dejar apostar por un horizonte emancipador, se hagan cargo (es decir, se responsabilicen política y pedagógicamente) de la asimetría estructural que el vínculo educativo inter-generacional conlleva.

4.2. Objetivos de la investigación.

Objetivo General

- Indagar los procesos mediante los cuales se construye autoridad pedagógica en una experiencia educativa formal y en una no formal, desarrolladas con adolescentes pertenecientes a sectores populares de la ciudad de San Luis Argentina.

Objetivos específicos

- Indagar a qué docentes o coordinadores les atribuyen autoridad las/los adolescentes y por qué lo hacen.
- Averiguar qué manifiestan hacer, las/los docentes o coordinadores mencionados por los estudiantes, para construir su autoridad pedagógica.
- Inquirir cuál es el lugar que ocupa el saber disciplinar en estos procesos de atribución/construcción de autoridad.
- Analizar cómo operan los condicionamientos sociales e institucionales en estos procesos de atribución/construcción de autoridad pedagógica.

4.3. Enfoque y abordaje general.

La perspectiva general desde donde abordamos este trabajo es la investigación cualitativa. Este enfoque se caracteriza por interesarse, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por sus conocimientos, por sus relatos (Vasilachis, 2006).

Dentro de las diferentes tradiciones que conforman la investigación cualitativa optamos por enfocar el análisis desde la grounded theory o teoría fundamentada, entendiendo por ella el método de análisis encaminado hacia la generación de teoría basada en datos. Para ello hemos seguido un procedimiento funda-

mentalmente inductivo por el cual las categorías y sub-categorías que intentan dar cuenta del fenómeno estudiado han emergido de los datos construidos en la investigación (Andréu Abela, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007).

En cuanto al tipo de estudio realizado, se enmarca dentro de lo que Stake (1999) denominó estudio instrumental de casos. Es decir, utilizamos dos casos no porque nuestro foco de interés sean las experiencias en sí, sino porque nos sirven en tanto instrumentos para abordar una problemática que les es común y que, al mismo tiempo, las excede.

El abordaje de estos casos y de la problemática en estudio fue paulatino e implicó varias etapas. El primer acercamiento a ellos tuvo que ver con nuestra inserción concreta en el territorio hace ya varios años como militante de “Casita Cultural”. Desde ese momento venimos reflexionando – aunque no lo hiciéramos de manera sistemática - sobre el problema de la autoridad pedagógica en el trabajo con niños, niñas y adolescentes de sectores populares. Esto sucedió, sobre todo, a través de nuestras prácticas como docente en el espacio de la “Primaria Popular” durante los años 2010 y 2011. En setiembre de este último año, la obtención de la beca Erasmus para desarrollar nuestro doctorado en la UMA, nos permitió re-trabajar el proyecto de investigación y plantearnos el abordaje sistemático del problema. En ese marco, durante los meses de abril, mayo y junio del 2012, regresamos a San Luis y realizamos el trabajo de campo.

Teniendo en cuenta las características del tema que nos interesaba indagar y los objetivos que nos habíamos propuesto, decidimos abordar la investigación desde tres niveles. Dos que atendían al contexto del objeto y un tercero que atendía a la especificidad del problema en estudio: *el nivel sociopolítico y comunitario, el nivel institucional, y el nivel de las relaciones de autoridad*. Si bien consideramos que el ámbito específico es el más importante, intentamos no desatender los otros dos, sobre todo porque no interesa particularmente *situar* las relaciones de autoridad e identificar algunos elementos sociales, económicos y culturales que las condicionan. En este sentido coincidimos con Bolívar Botía (2002) cuando plantea la necesidad de situar las experiencias y los relatos narrados por profesores y

estudiantes dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio-históricamente.

Para abordar el nivel socio-comunitario utilizamos tanto fuentes directas como indirectas. Dentro de las primeras podemos mencionar observaciones realizadas en los barrios, entrevistas semi-estructuradas con vecinos y vecinas, y con representantes de las instituciones públicas y de la sociedad civil que actúan en la zona. En cuanto a las fuentes indirectas, recurrimos a estadísticas provinciales, a informes socio-ambientales elaborados por el ayuntamiento, al análisis de algunas noticias aparecidas en los medios de comunicación locales, entre otras. Lo mismo vale decir para la descripción de los escenarios institucionales de cada experiencia educativa. En ese caso nos entrevistamos y tuvimos charlas informales con las y los principales actores que participan en cada una de ellas; al tiempo que realizamos observaciones participantes durante los tres meses que duró el trabajo de campo. También tuvimos acceso y analizamos documentos institucionales.

El abordaje específico de las relaciones de autoridad lo hemos hecho tanto desde las voces de los y las adolescentes (a quienes denominamos *autorizantes*) como de los y las profesores o coordinadores (las y los *autorizados*). La elección de este acercamiento se vincula al hecho de que, desde nuestra perspectiva y como ya señalamos en el marco teórico, la autoridad pedagógica más que un objeto es una *relación* que se da entre estas dos figuras: alguien que concede autoridad y alguien que, en el mismo movimiento, es autorizado. Como no podemos acceder a esta relación de manera “directa”, hemos optado por hacerlo desde las perspectivas de quienes se encuentran implicados en ella. Nuestra idea es que el contrastar estas voces (indagando aspectos comunes y divergentes, analizando puntos de encuentro y desencuentro) y ponerlas en relación con los condicionantes contextuales (tanto sociales y comunitarias como institucionales) nos permitirá tener un acercamiento holístico y complejo a los procesos mediante los cuales la autoridad pedagógica se construye.

Teniendo en cuenta que el movimiento de autorización comienza, primordialmente, por quien *atribuye* autoridad, comenzamos por indagar las voces de las y los estudiantes. A partir de lo que nos manifestaron, identificamos a los y las

docentes autorizados. Si bien este fue el criterio general que adoptamos en los dos casos analizados, hubieron algunos aspectos que variaron de un escenario al otro debido a las especificidades que nos planteo cada análisis en particular.

En la experiencia educativa formal seguimos este criterio. El grupo de docentes entrevistados estuvo formado por quienes los chicos y chicas señalaban como *sus autoridades*; en este sentido no hubo demasiada complicación, pues más allá de algunas opiniones particulares, hubo un acuerdo generalizado que nos permitió con relativa facilidad identificar a estos docentes. Para realizar esta selección realizamos *dos talleres* (de dos encuentros cada uno) con estudiantes del tercer y cuarto año de la escuela. Esta actividad también nos permitió un primer acercamiento al grupo de estudiantes con el que, posteriormente, realizamos las entrevistas.

En el caso de la experiencia no formal, no pudimos realizar un taller destinado específicamente a seleccionar a la o los coordinadores autorizados, por lo que nos tuvimos que valer de lo que los chicos manifestaron en las entrevistas. De sus palabras se desprendió claramente que uno de los coordinadores del espacio era *la* figura autorizada respecto de la cual los demás – si bien no eran rechazados ni des-autorizados - aparecían lateralmente. No obstante este señalamiento, cuando los mismos chicos mencionaban las prácticas o motivos por los cuales atribuían autoridad, esas prácticas no solo involucraban a quien ellos reconocían explícitamente como *su* figura de autoridad, sino también al resto de coordinadores de la experiencia. Esto se debía a que - a diferencia del escenario escolar, donde los espacios están claramente delimitados por la relación entre *un o una* docente y *un grupo* de estudiantes en *un* espacio curricular – en el caso de esta experiencia no formal la coordinación es fundamentalmente *colectiva* y los espacios no están claramente delimitados, por lo que la relación se da entre *el grupo* de chicos y *el grupo* de la y los coordinadores. Por ellos decidimos realizar las entrevistas con el grupo de coordinadores, y no solo con uno de ellos.

Una última cuestión respecto del enfoque general de este trabajo. Una vez terminado el análisis de los datos, ya en plena redacción del informe final y merced a algunas reflexiones que nos fue suscitando la escritura del mismo, decidimos

incorporar al título de este trabajo la adjetivación de “exploratorio”. Esto se debió tanto razones metodológicas como epistemológicas.

En primer lugar nuestra intención fue moderar el alcance de las conclusiones que aquí se elaboran; en el sentido de hacer notar que este trabajo constituye un primer acercamiento a una temática que, por su complejidad y para su cabal elaboración, merecería sucesivas aproximaciones de las cuales esta investigación podría ser un puntapié inicial.

En segundo lugar, también caímos en cuenta de que el enfoque metodológico que habíamos construido para abordar las relaciones de autoridad priorizaba un acercamiento *in extenso* a las mismas, analizándolas en dos experiencias educativas e intentando leerlas en contexto. Esta decisión metodológica, excluyó la posibilidad de realizar un enfoque más puntual de este tipo de vínculo, priorizando *una* relación, en *un* contexto y haciendo un abordaje más *clínico* de la misma, lo que nos hubiese llevado a profundizar en las particularidades biográficas de los sujetos implicados, entre otras cosas.

4.4. Escenarios y sujetos de la investigación.

Los escenarios donde se desarrolló este trabajo podemos referenciarlos en un contexto territorial o comunitario y dos contextos institucionales. El primero hace referencia a un conjunto de barrios empobrecidos ubicados en la zona noroeste de la ciudad de San Luis, estos barrios –fundamentalmente cuatro de ellos, el Barrio Aeroferro, el Barrio SCAC, el Barrio Di Pascuo y el Barrio Olivares- funcionan como marcos territoriales de las relaciones de autoridad, por ser los lugares de donde provienen varios de los y las adolescentes que hemos entrevistado.

Los escenarios institucionales estuvieron dados por la Escuela San Luis y la organización “Casita Cultural”. Dentro de estas instituciones se desarrollan las experiencias educativas específicas que analizamos.

En la escuela trabajamos con un grupo de estudiantes y docentes pertenecientes al tercer y cuarto año del nivel secundario. En el caso de estos chicos y chicas el criterio de selección tuvo que ver con el rango etario de quienes asistían a esos

cursos (entre 16 y 20 años aproximadamente) y, posteriormente, con la disponibilidad que cada uno tuvo para la realización de las entrevistas. En concreto entrevistamos a 10 estudiantes, cinco chicos y cinco chicas; a lo cual hay que sumar charlas informales de mayor o menor extensión que tuvimos con varios más en los recreos, horas libres que frecuentemente tenían o durante los talleres que dictamos en los dos cursos. Algunas de estas charlas fueron grabadas y otras registradas en nuestro cuaderno de campo.

En el caso de las y los docentes, entrevistamos a cuatro: un profesor de Matemática y Tecnología, una profesora de Matemáticas, una profesora de Ciencias Naturales y una profesora de Historia. Las profesoras dictan clases tanto en tercero como en cuarto año, mientras que el profesor solo lo hace en tercero. Como ya mencionamos, el criterio para elegir estos docentes estuvo dado por la palabra de sus estudiantes.

La “Murga Del Paredón” cuenta con un total de cinco coordinadores y un grupo estable de 20 chicos y chicas que asisten de manera regular. De este grupo total entrevistamos a cuatro varones adolescentes de entre 16 y 19 años que pertenecen al subgrupo de los músicos³⁹. El criterio de elección de estos sujetos tuvo que ver, en primer lugar, con que eran quienes tenían una permanencia más prolongada en proyecto y, en segundo lugar, con el hecho de que los cuatro habían abandonado la escolaridad formal. En cuanto a los adultos, entrevistamos a tres coordinadores y una coordinadora. Como ya señalamos, si bien tuvimos en cuenta la palabra de las y los chicos, no nos acotamos exclusivamente a ella para seleccionar a la y los entrevistados adultos.

4.5. Herramientas de construcción y análisis de la información.

Las herramientas de construcción y análisis de la información que hemos utilizado en este trabajo son las siguientes:

- **Entrevistas semi-estructuradas:** las realizamos, fundamentalmente, al indagar el escenario social y los escenarios institucionales de la investigación. En el primer

39 Como más adelante veremos, la murga se divide en músicos, bailarines y malabaristas.

escenario nos entrevistamos con vecinos y vecinas de los barrios en cuestión y con representantes de las instituciones u organizaciones que operan en el territorio y que tiene algún tipo de relación con las y los adolescentes o sus familias (Comisaria, Escuela de Fútbol, Parroquia y Comedor Comunitario). Las y los entrevistados nos brindaron información primaria que, complementada con el análisis de otros documentos, nos permitieron caracterizar algunos aspectos del territorio vinculados con el tema de nuestro trabajo. En el caso de los escenarios institucionales, entrevistamos a informantes claves de la Escuela San Luis y de Casita Cultural; la información que nos proporcionaron nos permitió conocer la historia de estas instituciones, las problemáticas que actualmente las atraviesan, algunos rasgos políticos y culturales que las caracterizan, etc.

- **Observaciones Participantes:** también las realizamos en los escenarios sociales e institucionales. Durante los tres meses que duró nuestro trabajo de campo asistimos diariamente tanto a la Escuela San Luis, como a Casita Cultural. Estas observaciones las fuimos registrando en nuestro *cuaderno de campo*. Respecto de este punto una aclaración. En el caso de la escuela, nuestra intención primaria fue realizar observaciones de las prácticas pedagógicas de las y los docentes mencionados por sus estudiantes como figuras autorizadas, pero, durante el primer mes del trabajo de campo, ocurrieron algunos incidentes en la vida institucional que nos lo impidieron⁴⁰. En el caso de la murga si pudimos asistir a algunos ensayos, reuniones de coordinadores, asambleas, espectáculos, etc.
- **Taller:** como ya señalamos, en el caso de la escuela realizamos dos talleres con alumnos y alumnas del 3er. y 4to. año. Cada taller constó de dos encuentros, de un módulo escolar cada uno (1h.20m. aproximadamente). En estos encuentros trabajamos con consignas que nos permitieron, por un lado, conocer algunos aspectos de la cotidianeidad vital y escolar de los y las estudiantes y las valoraciones que realizaban de lo que la institución les

⁴⁰ Concretamente nos referimos a una pelea ocurrida entre dos estudiantes, en la que tuvo que intervenir la policía y que devino en una serie de protestas que padres y madres realizaron frente a la institución. Por estos sucesos la dirección de la escuela consideró que no era inconveniente que se realizaran observaciones áulicas por el momento. En la descripción del escenario institucional (Cap. VI) profundizaremos sobre este conflicto y sus implicancias respecto de la problemática en estudio.

ofrecía. Por otro lado, nos posibilitaron identificar a las y los profesores que se constituían en referentes de autoridad para ellos y ellas. De estas instancias recuperamos producciones escritas de las y los chicos, y una grabación y registro escrito de sus intervenciones.

- **Entrevistas en profundidad:** La información sustantiva del trabajo – la referida a las relaciones de autoridad – la obtuvimos mediante la realización de *entrevistas en profundidad* tanto a estudiantes como docentes. La elección de este instrumento tuvo que ver con que lo consideramos el más idóneo para el tipo de indagación que pretendíamos realizar. Taylor y Bodgan (1992) entienden por entrevistas en profundidad los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros que tienen por objetivo la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas constaron, en general, de dos encuentros; en el primero nos centrábamos en presentarnos, indagar algunas cuestiones generales del entrevistado y en comenzar la reflexión sobre el problema que nos ocupaba. Posteriormente desgravábamos la entrevista, identificábamos los tópicos de interés e intentábamos profundizarlos en el segundo encuentro.

En cuanto al guión de la entrevista en profundidad, como es característico de este tipo de instrumentos, no estaba estructurado sino que definimos algunos tópicos o disparadores generales para que el entrevistado comenzara su relato, a partir de lo que él o ella manifestaba comenzábamos con la re-preguntas.

En el caso específico de los y las adolescentes empezábamos por indagar aspectos de su historia personal-escolar y las valoraciones específicas que hacían de la escuela o la murga y los saberes o conocimientos que estas instituciones les ofrecían. Para entrar específicamente en el tema de la autoridad pedagógica y evitar las confusiones o preconceptos asociados al término, decidimos no abordarlo directamente (es decir, preguntando qué docentes eran autoridad) sino que utilizamos con disparador general la pregunta, sugerida por (Natoli, 2004) “¿A qué profesores/coordinadores les ‘das bolilla’, les haces caso, les prestas atención o les obedeces? Y ¿Por qué?” A través de este interrogante y acudiendo a sucesivas repreguntas, identificábamos quienes eran

“sus autoridades” y las razones por las cuales lo eran. De todas maneras, en el tramo final la entrevista también realizábamos una pregunta más directa (*¿Qué es, para vos, la autoridad?*) para complementar el abordaje con una conceptualización más directa del término.

En cuanto al análisis de las entrevistas, seguimos el procedimiento propuesto por la teoría fundamentada (Andréu Abela y otros, 2007). Partimos de una codificación abierta o tematización inicial, que nos permitió desmenuzar detalladamente el contenido de los testimonios. En base a este trabajo, construimos una serie de categorías para organizar las temáticas emergentes. Posteriormente avanzamos sobre un análisis de estas categorías y establecimos sub-categorías al interior de las mismas. Finalmente, organizamos las categorías y sub-categorías teniendo en cuenta los objetivos que nos habíamos propuesto y la lógica conceptual del objeto que indagábamos; para ello delimitamos tres interrogantes que nos sirvieron como ejes organizadores: ¿Qué entienden las y los sujetos por autoridad pedagógica? ¿Por qué atribuyen o cómo construyen autoridad pedagógica? y ¿Cuál es el lugar que ocupa el conocimiento en estos procesos?

CAPITULO V

Relaciones de AP y territorio. Aproximación al escenario político, social y comunitario de la investigación.

5.1. Introducción.

Los procesos de construcción de AP no se pueden entender sino se los sitúa en coordenadas socio-históricas y culturales concretas, es por esto que, en este capítulo, describiremos las principales características del escenario social donde se llevó a cabo la investigación.

El paisaje concreto de nuestro trabajo está constituido por un conjunto de barrios ubicados en la *zona noroeste* de la ciudad capital de la Provincia de San Luis (Argentina). Dentro de este espacio –al que analizaremos utilizando el concepto de *territorio*–, enfocaremos la mirada particularmente en cuatro barrios que constituyen el contexto próximo de las instituciones donde indagamos los procesos de construcción de AP. De esos *lugares* específicos provienen la gran mayoría de los y las jóvenes que participan en esas experiencias educativas. Este ha sido el principal criterio para delimitar –de manera aproximativa– el escenario de nuestro trabajo.

Para realizar esta presentación nos valdremos de entrevistas a vecinos y vecinas del lugar; entrevistas a representantes y partícipes de las instituciones que actúan en la zona; observaciones y charlas registradas en nuestro cuaderno de notas; transcripción de documentos recopilados en el trabajo de campo; algunos apuntes biográficos, documentos fotográficos, etc. También recurriremos a datos estadísticos y otras investigaciones que ayudarán a completar y contextualizar la información primaria. En este sentido, vale recalcar que nuestra intención no es ofrecer un análisis exhaustivo y pormenorizado del territorio –algo que, por la envergadura de la tarea, estaría lejos de nuestras posibilidades– sino ofrecer una descripción plausible y aproximada que sirva para comprender los condicionantes económicos, sociales y culturales que podrían estar operando sobre el objeto de nuestra investigación. De ahí que, en la presentación de los datos, hemos optado por destacar algunos aspectos y obviar otros en función de este criterio de pertinencia.

Para organizar la exposición explicitaremos, en primera instancia, la noción teórica que nos servirá de guía: el concepto de territorio. Posteriormente ofrecemos un breve repaso por los contextos nacionales y provinciales que enmarcan el

territorio concreto de trabajo y, finalmente, profundizaremos en las principales características del mismo.

5.2. El escenario social de la investigación como territorio.

Históricamente, de la mano de la geografía en su vertiente más positivista, las ciencias sociales han conceptualizado la idea de territorio apelando a dos enfoques excluyentes: el enfoque geofísico y el enfoque jurídico. Por el primero se define al territorio en función de sus características “naturales” (suelo, clima, flora, fauna, etc.); mientras que por el segundo se lo conceptualiza en función de su adscripción legal a una determinada jurisdicción político-administrativa. El enfoque que pretendemos darle a este concepto incluye, amplía y complejiza estos sentidos haciendo especial énfasis en la conformación social e histórica del territorio, en el sentido de enfocar particularmente las relaciones sociales (políticas, económicas, culturales) que lo constituyen y que -al mismo tiempo y en un movimiento dialéctico- instituyen subjetivamente a las y los sujetos que habitan ese territorio.

Siguiendo a Stratta y Barrera (2009), los elementos claves que constituyen el concepto de territorio son: A.) *Relaciones sociales*, entendidas como las diversas vinculaciones –simétricas y/o asimétricas, cooperativas y/o conflictivas- que las y los sujetos establecen para producir y reproducir su existencia material y simbólica. Estas relaciones pueden tomar formas más o menos estables y formalizadas (como las que se dan en las diferentes instituciones) o más volátiles, cambiantes e instituyentes. B.) *Sujetos/as*: son las y los que producen y marcan (desde su particularidad económica, social y cultural) al territorio, al mismo tiempo que son marcados y producidos por este. C.) *Temporalidades*: un territorio no se da “en el tiempo” general y abstracto, sino que contiene y produce una pluralidad de temporalidades que entran en relación. Las temporalidades de las vecinas y vecinos que habitan un territorio difieren, por ejemplo, en función de su extracción de clase y estas temporalidades se diferencian, a su vez, de los tiempos burocráticos de las instituciones estatales (por ejemplo la escuela) que habitan ese territorio, etc. Vale recalcar –ya que resulta un hecho importante para nuestra indagación - que las relaciones entre estas temporalidades no solo son diferentes sino que, no

pocas veces, adquieren un carácter divergente, conflictivo. D.) *Espacio geográfico*: este elemento se encuentra vinculado a los aspectos más físicos mencionados en la definición tradicional. Desde esta perspectiva el espacio físico deviene condición y límite de las relaciones que se dan en el territorio. E.) *Técnica*: vinculadas a las formas de hacer que se dan en un espacio y que hacen posible la reproducción de las condiciones de vida.

A estos elementos se podría agregar uno más que, de alguna manera, atraviesa capilarmente al resto, como es la *ideología o dimensión simbólica* de las prácticas que se dan en el territorio. Dimensión que abarca la producción y circulación de objetos culturales, conocimientos, significados y símbolos que permean, crean y recrean las prácticas sociales de las y los sujetos. Esta concepción de ideología se aleja de aquellas definiciones que la entienden como reflejo externo de lo real, pasando a caracterizarla como una dimensión inherente e inescindible de lo real. De la amalgama de estos elementos es que surge la complejidad inherente al territorio. Una complejidad que, lejos de ser estática, se constituye en un paisaje dinámico y conflictivo en el que conviven relaciones sociales hegemónicas y resistentes⁴¹.

Para finalizar, quisiéramos puntualizar dos conceptos más asociados a la idea de territorio, que nos ayudarán a describir mejor el escenario donde se dan las relaciones de AP que intentaremos profundizar. El primero es el de *proceso de territorialización*, entendido como el devenir histórico mediante el cual se constituye -de manera más o menos estable- el paisaje de un territorio a través de sucesivas transformaciones (Porto Goncalvez citado por Stratta y Barrera, 2009); el segundo es el concepto *lugar*, entendiéndolo como un:

“espacio restringido, delimitado, dentro del cual se desenvuelve la vida de un grupo; el lugar mantiene una íntima ligazón con lo cotidiano porque se encuentra presente de un modo constitutivo y se confunde en

⁴¹ “Cuando en un espacio geográfico se establecen como hegemónicas determinado tipo de relaciones sociales, comienzan a configurarse en un movimiento dialéctico las características (técnicas, temporales, espaciales y de los sujetos) del territorio [...] Una determinada relación de fuerzas sociales se expresa en un territorio. Asimismo, toda fuerza social expresa una territorialidad. Por lo tanto, entendemos al territorio en constante movimiento, fluctuante, continuamente en producción y en lucha permanente por lograr la hegemonía de una forma de sociabilidad. El espectro de relaciones sociales que se manifiesta en un territorio no puede acotarse a aquellas que expresan antagonismos, sino que simultáneamente se juegan vínculos solidarios, fraternales, ligados a una mutua cooperación” (Stratta y Barrera, 2009:27).

la vida de quienes lo habitan; hace alusión, por usar términos más a la moda, a lo local; pero fundamentalmente el lugar se vive como referencia identitaria porque constituye una experiencia concreta” (Stratta y Barrera, 2009: 31).

En este sentido si el *territorio* amplio a considerar está dado por la zona noroeste de la ciudad de San Luis, los *lugares* específicos serán los barrios que enmarcan las experiencias educativas con sus respectivas singularidades.

Una última aclaración acerca de la pertinencia del uso del concepto de territorio para esta investigación. En el transcurso del trabajo de campo y, posteriormente, en el análisis de las diferentes observaciones y entrevistas realizadas, emergió como un condicionante evidente el anclaje territorial de las prácticas y discursos de las y los sujetos. Un anclaje territorial que adoptaba diferentes denominaciones y connotaciones (pertenencia a un barrio, a un club de fútbol, a una “barra”) pero que, en todas ellas, hacía mención a la identificación de las y los sujetos con su espacio o *lugar* concreto de existencia.

Esta construcción identitaria, también tenía su contraparte en las palabras de las y los educadores, quienes incorporaban en sus prácticas educativas a estas identidades, ya sea para reforzar la pertenencia o para romper con ella por considerarla un limitante en el desarrollo de las y los chicos. No es de extrañar esta referencia territorial si consideramos como en muchos casos, y como probable consecuencia de su condición social, los universos simbólicos y materiales de estos chicos y chicas se encuentran acotados al espacio vital mínimo que habitan.

Lo aquí planteado no quiere decir, ni mucho menos, que no haya símbolos, prácticas u objetos culturales “desterritorializados⁴²” circulando en el territorio; sino

⁴² “La idea de des-territorialización alude al supuesto desanclaje de la cultura respecto de su vínculo con el territorio como una resultante de los procesos de cambio operados a través de la globalización, en un escenario que tiene como referencia dos fenómenos paradigmáticos: La reformulación del papel del Estado como núcleo ordenador de la morfología social, con la puesta en crisis de toda una serie de nociones asociadas a la identidad nacional y su anclaje en una territorialidad estatal. La anulación tecnológica de las distancias de tiempo y espacio, que habilitó la problemática de las diferentes escalas involucradas en el cambio social a través de la articulación de lo local, lo nacional y lo global” (Gómez y Hadad, 2007: 5).

que nuestra intención es poner el énfasis en un aspecto característico de este escenario social que, probablemente, en otro contexto (y con otro sector social más pudiente) hubiese tenido una importancia explicativa menor.

Lo mismo vale decir para el objeto específico de esta investigación, la relaciones de autoridad pedagógica han tenido, históricamente, una legitimación estatal, su fuerza de ley ha provenido de una institución general que excedía al territorio y a las o los sujetos concretos que construían esas relaciones. A diferencia de esto hoy –si nos atenemos a algunos aspectos emergentes de nuestro trabajo– la cultura local tiene un peso relativo mayor en los procesos de legitimación o deslegitimación de la AP. De ahí que consideremos relevante repensarla y problematizarla desde el concepto de territorio.

5.3. El territorio en el contexto argentino.

Como ya lo adelantáramos, el territorio de esta investigación está constituido por un conjunto de barrios ubicados en el sector noroeste de la Ciudad de San Luis. Una de las características más importantes de este territorio –o al menos de gran parte de él– es la situación de vulnerabilidad social, económica y política que sufren los vecinos y vecinas que lo habitan. Situación que se puede corroborar en la dificultad para acceder tanto a los servicios urbanos elementales (agua, cloacas, luz) como a los derechos sociales básicos (salud, educación, vivienda, etc.). Para comprender la génesis social de estas territorialidades marginadas, es necesario remitirse a la instauración del proyecto político y económico neoliberal argentino; por ello, antes de adentrarnos en la descripción específica, haremos una breve alusión socio-histórica a los contextos nacionales y provinciales.

En términos históricos, el proyecto político-económico neoliberal⁴³ comenzó a instaurarse en América Latina a partir de la década del 70, a través de una segui-

43 “El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. Por ejemplo, tiene que garantizar la calidad y la integridad del dinero. Igualmente, debe disponer las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y garantizar, en caso necesario mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados. Por otro lado, en aquellas áreas en

dilla de golpes de Estado. El primero se dio en San Luis (1973) con el derrocamiento de Salvador Allende a manos del general Augusto Pinochet; algunos años después (1976 a 1983) ocurriría lo propio en Argentina. Con esta última dictadura cívico-militar y económica comienzan a dibujarse los principales rasgos de la Argentina contemporánea.

A principios de la década del 70 se observaba a nivel mundial un fuerte proceso de reestructuración capitalista fruto de la crisis del modelo de acumulación fordista imperante hasta ese entonces. Estas mutaciones políticas y económicas fueron promovidas, en el contexto nacional, por el gobierno de facto. La política económica iniciada en abril de 1976 por el gobierno militar cambió profundamente las orientaciones con las que se desenvolvían hasta ese momento las actividades industriales. De acuerdo con los principios neoliberales se estableció un programa de liberalización y posterior apertura externa de los mercados –de bienes y financieros- que proponía la eliminación del conjunto de las regulaciones, subsidios y privilegios existentes y el congelamiento de salarios. Las consecuencias a largo plazo de estas transformaciones fueron, entre otras, el aumento de la deuda externa, una fuerte concentración en el poder económico y la consolidación creciente de un modelo que reemplazó la industrialización por la especulación. En el ámbito político, este proceso de reforma económica se complementó con la represión y desaparición criminal de los actores sociales, gremiales, políticos e institucionales que se oponían activamente a estas orientaciones y pugnaban por otro modelo de país y desarrollo (Lucchini, 1999).

La combinación de estas medidas políticas y económicas devino en la instauración de una cultura del orden y de la sospecha donde todo discurso que no se condijera con el llevado adelante por el régimen era censurado y proscripto. En lo que respecta a la AP, podemos agregar que una de las consecuencias culturales de la dictadura fue instaurar a nivel social un concepto y una práctica de la

las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado, cuando sea necesario, mediante la acción estatal. Pero el Estado no debe aventurarse más allá de lo que prescriban estas tareas. La intervención estatal en los mercados (una vez creados) debe ser mínima porque, de acuerdo con esta teoría, el Estado no puede en modo alguno obtener la información necesaria para anticiparse a las señales del mercado (los precios) y porque es inevitable que poderosos grupos de interés distorsionen y condicionen estas intervenciones estatales (en particular en los sistemas democráticos) atendiendo a su propio beneficio” (Harbey, 2007: 8).

autoridad ligada al autoritarismo, a la discrecionalidad y al oscurantismo. Desde su perspectiva, ejercer la autoridad consistió en imponer un conjunto de valores “occidentales y cristianos” usando como herramientas principales el miedo, la tortura y el asesinato (Pierella, 2006).

En las décadas del 80 y 90, con el advenimiento de la democracia, estas políticas neoliberales se fueron consolidando poco a poco. Las administraciones sucesivas de Carlos Menem (1989 – 1999) implicaron una profundización de las medidas y esquemas de desarrollo desplegados embrionariamente por la dictadura. Entre las medidas económicas que se adoptaron en este período podemos mencionar el programa de promoción de exportaciones –rebajando los derechos arancelarios- a costa de reducir al máximo el consumo interno y dedicar los excedentes de producción a la exportación. A su vez el Congreso aprobó dos leyes fundamentales para el proceso de transformación que se propuso el gobierno y que fueron pilares del nuevo modelo: una referida a la reforma del Estado y otra que implicó la emergencia económica. Estas leyes facilitaron el proceso de privatización de las empresas estatales, la suspensión de subsidios a la industria, el achicamiento y recorte de los gastos estatales, etc. A ello se agregó posteriormente, el Plan de Convertibilidad que consistió en fijar la paridad, cambiaría entre un peso y un dólar y fue acompañado con medidas como la flexibilización laboral, la liberalización de los precios, la desregulación de la economía financiera, el desprendimiento de empleados estatales fruto de las privatizaciones del gas, los teléfonos, los ferrocarriles, entre otros. (Lucchini, 1999).

Los efectos de estas medidas se concretaron en la reproducción incesante de la pobreza, en el desempleo, en la pérdida de proyectos de vida, en el desencanto y en la desesperanza. En la destrucción de las redes de solidaridad a mano de los estilos competitivos que impone el mercado, en la fragmentación y disgregación social y en una mayor diferenciación entre clases.

En el ámbito educativo estos procesos impactaron desde diferentes lugares. Desde “afuera” el empobrecimiento sustantivo de grandes capas de la población significó que los históricos destinatarios del sistema educativo público cambiaran en cuanto a sus condiciones sociales y subjetivas. Ante estos cambios los dife-

rentes niveles educativos se vieron obligados a repensar las lógicas institucionales que los caracterizaron. Estos procesos de crisis institucionales devinieron en diferentes y divergentes estrategias para lidiar con estas problemáticas que se pueden sintetizar en tensiones cómo educar vs. asistir; la educación como derecho vs. la educación como servicio, etc. Por otro lado, “desde adentro” del ámbito educativo, las sanciones de la Ley Federal de Educación (1994) y de la Ley de Educación Superior (1995) significaron un reordenamiento institucional y la instauración reglamentada de las lógicas mercantiles en el ámbito público.

A finales de la década del 90 la teoría y la práctica neoliberal habían llegado a su límite. La crisis económica, política y social derivada de su aplicación eclosiona en el año 2001 llevándose consigo al gobierno de Fernando de la Rúa (1999-2001) y produciendo una inestabilidad política de tal magnitud, que cinco presidentes lo suceden en menos de una semana con la consecuente deslegitimación de la autoridad estatal. A partir de ese proceso se inicia un nuevo ciclo pos-neoliberal, los gobiernos entrantes (Eduardo Duhalde 2002-2003; Néstor Kirchner 2003-2007 y Cristina Fernández de Kirchner 2007 hasta la actualidad) se ven obligados a abandonar la ortodoxia neoliberal. Se decreta una devaluación que rompe la paridad peso-dólar, se renegocia del pago de la deuda externa y se instituyen un conjunto de planes sociales de diverso alcance⁴⁴ con el fin de paliar los efectos de la desocupación y contener el descontento social. A partir de ese momento se da un fuerte proceso de recuperación económica y una relegitimación de la autoridad estatal. En este contexto, en el año 2006, se sanciona la Ley Nacional de Educación actualmente vigente.

No obstante este proceso de recuperación económica y política, las desigualdades sociales estructurales, originadas por las políticas neoliberales y administradas actualmente por los gobiernos neo-desarrollistas, persisten en la cotidianeidad del territorio.

⁴⁴ El principal de ellos, del que fue beneficiario gran parte de la población presente en el territorio, fue el denominado “Derecho Familiar de Inclusión Social: Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados”. Este plan social fue implementado por la presidencia de Eduardo Duhalde y continuado en la administración Kirchner.

5.4. El territorio en el contexto provincial.

Nuestro trabajo se desarrolla en el contexto de una provincia ubicada en el centro geográfico de la República Argentina. El territorio sanluiseño cuenta con una superficie de 76.748 km². Según el último censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010 residían 431.538 habitantes con una densidad de población de 5,62 habitantes por kilómetro cuadrado. De los nueve departamentos en que está dividida la provincia, el departamento Capital o Juan Martín de Pueyrredón es el más habitado con 204.010 habitantes y una densidad de 17,4. En San Luis la población se distribuye en numerosos municipios y en varios casos los asentamientos no alcanzan a los dos mil habitantes. Por eso, excepto por la alta concentración en la Ciudad de San Luis (Departamento Capital) y Villa Mercedes (departamento General Pedernera), en el resto del territorio, la población se distribuye en pequeños centros urbanos. Estas dos ciudades aglutinan el 70% de la población provincial. (Censo Nacional 2010. INDEC⁴⁵).

Desde lo económico San Luis fue, tradicionalmente, una provincia principalmente agrícola ganadera cuya población debía, frecuentemente, emigrar hacia los grandes centros urbanos (principalmente Buenos Aires) en busca de trabajo; esta situación cambió bruscamente a mediados de la década del 80 con el fenómeno de la radicación industrial. Mediante la ley 22702 se designó a la provincia como zona de promoción industrial, lo que implicó que, entre otros beneficios, a las industrias que decidieran instalarse en la provincia y a sus proveedores se les eximía del Impuesto al Va-



Provincia de San Luis – Argentina
(Fuente: <https://maps.google.com/>)

45 Instituto Nacional de Estadísticas y Censos www.indec.gov.ar.

lor Agregado (IVA). El efecto fue inmediato, de no tener casi actividad industrial la provincia pasó, en el año 90, a contar con cuatro parques industriales con 333 establecimientos; llegando a tener ocho años después 445 industrias oficialmente radicadas. Este crecimiento económico se tradujo en una fuerte explosión demográfica, de ser una provincia expulsora de población San Luis pasó a tener tasas de crecimiento poblacional que doblaron la media nacional. Este vertiginoso crecimiento económico y demográfico se encuentra directamente relacionado con el proceso de territorialización de los barrios donde se realizó esta investigación.

A partir del segundo lustro de la década del 90 el auge industrial sanluisense comenzó a decaer, afectadas por las políticas neoliberales a nivel nacional (particularmente la ley de convertibilidad) la tasa de desocupación comenzó a elevarse notoriamente: de 6,9 en el año 1992 pasó a 21,5 en el año 2002; llegando a perderse en los últimos dos años de este período 25.610 empleos, de los cuales 21.179 eran puestos industriales. Este proceso se evidenció claramente en el aumento de los indicadores de pobreza que pasaron a estar por encima de la media nacional. Según el Censo del 2001 San Luis tenía 10,5 de sus hogares bajo la línea de indigencia -9,4 media nacional- y 31,9 bajo la línea de pobreza -28 media nacional- (Pedranzani, 2010).

Ante esta situación social y económica, el contexto provincial da un nuevo vuelco a partir del 2003, cuando el gobierno provincial decide implementar el Plan de Inclusión Social con el objetivo de “generar el logro de un índice de desocupación cero, en todo el territorio de la provincia de San Luis⁴⁶”. Cuando se dio inicio a esta política de empleo en el año 2003 fueron 49.000 los inscriptos; ya para el año 2009, según cifras oficiales, este número había descendido a 24.000 beneficiarios⁴⁷. El impacto de esta política pública en el índice de desocupación provincial fue notorio, de tener un 11,7 en el primer semestre del 2003, se pasó a tener un 1,2 en segundo semestre del 2004. Lo que se denomina –técnicamente- pleno empleo⁴⁸.

46 (<http://www.plandeinclusion.gov.ar> 4/5/13).

47 La remuneración inicial de este plan se estipuló en \$300 (43 euros aprox.), a partir del año 2006 este monto aumentó a \$450 (65 euros), alcanzando en la actualidad unos \$900 (128 euros).

48 PROICO 50408-UNSL, en base a datos de la EPH-INDEC).

La aplicación de este plan significó un paliativo para una situación social de extrema gravedad. No obstante esto, diversos autores concuerdan en que no constituyó -ni constituye- una estrategia económica que permita a sus beneficiarios salir del círculo de la pobreza, en primer lugar porque el estipendio no alcanza para mejorar sus condiciones estructurales de vida sino solo para sobrevivir; y en segundo lugar porque el horizonte de empleabilidad posterior al plan, y la proyección productiva de éste, son mínimos (Dorzán y Arias, 2005; Mario, 2009). Estas aseveraciones las hemos podido constatar en los diálogos con muchos de los vecinos y vecinas que habitan el territorio, quienes en su gran mayoría sobreviven con el aporte de este plan social, a lo que le suman algunos trabajos informales (“changas”) que ocasionalmente surgen.

La racionalidad de este tipo de políticas públicas se la puede encontrar, más que en el ámbito económico o de la promoción social, en el plano político. Ante la fenomenal crisis social y política producida por la debacle neoliberal, ante el progresivo descontento de los sectores más pauperizados, el gobierno encontró en el Plan de Inclusión Social la estrategia idónea para mantenerse en el poder generando una situación de dependencia política y económica en gran parte de su población (Vilchez y Feilgeman, 2009).

Teniendo en cuenta este último aspecto, quisiéramos realizar una última referencia contextual. La provincia. San Luis es gobernada desde 30 años aproximadamente por el mismo régimen político, desde la llegada de la democracia (1983) hasta la actualidad, el poder ha sido acaparado por los hermanos Adolfo y Alberto Rodríguez Saa o sus ocasionales representantes. Primero con el apogeo de la promoción industrial, y posteriormente con la implementación del Plan de Inclusión Social, han logrado sostener y reafirmar las bases de su poder político. Durante estas tres décadas -y gracias a un uso discrecional de los fondos públicos- han logrado enriquecerse personalmente, apropiarse de los principales medios de comunicación de la provincia, establecer una red clientelar que alcanza a la casi totalidad de los sectores populares y generar una cultura política de la dependencia o, en palabras de Trocello, instituir una *ciudadanía cierva*. Según

esta misma autora el régimen político imperante en la provincia se podría caracterizar como *neo-patrimonialismo*, entendiendo por éste:

La fórmula político-institucional, formalmente democrática, cuyas prácticas políticas informales resultan eficaces para concretar la patrimonialización estatal por parte de un líder, teniendo como consecuencia instituir un orden estatal de “ciudadanos ciervos” [...] en estos regímenes formalmente republicanos y representativos el líder –que controla el partido dominante en el campo político- logra permanecer en el gobierno un tiempo prolongado apropiándose de los recursos materiales y simbólicos del Estado. El líder y su entorno destacándose su familia- concentran importantes recursos de dominación, que les permiten ser dominantes en el “campo del poder” llegando a condicionar estructuralmente el funcionamiento de otros campos. (Trocello, 2008: 66)

5.4.1. El Sistema Educativo en San Luis, laboratorio de políticas neoliberales.

Desde el retorno a la democracia hasta la actualidad, el sistema educativo sanluiseño ha sido un escenario privilegiado para la experimentación de un conjunto de medidas político-administrativas de corte neoliberal. En este proceso, que ya suma treinta años, se ha producido una lenta pero sostenida pauperización de la escuela pública que ha implicado, entre otras cosas, la vulneración del derecho a la educación de los sectores socialmente más desprotegidos de la provincia. Las precarias condiciones socioeducativas de la escuela donde hemos realizado el trabajo de campo y el alto grado de marginación de la escolaridad formal al que están sometidos muchos de los y las jóvenes que habitan el territorio, constituyen dolorosas muestras de las consecuencias sociales de un Estado que, poco a poco, se ha ido des-responsabilizando de garantizar el acceso y la continuidad educativa.

Cómo ya mencionamos, el crecimiento económico industrial experimentado en la provincia supuso un fuerte crecimiento demográfico. Este, a su vez, implicó un gran aumento en la demanda de escolaridad, tal es así que en el período 1984-

1994 la matrícula provincial se duplicó pasando de 37.183 a 78.521. No obstante esta ampliación, durante el mismo período el número de establecimientos educativos tuvo solo un leve aumento: de 419 establecimientos existentes en 1984, se pasó a 486 en 1994. Vale recalcar que el aumento en el número de establecimientos se debió, fundamentalmente, a la apertura de escuelas privadas en el mismo período (Quiroga, 2009).

Si revisamos los datos actuales podemos decir que esta tendencia ha empeorado. Según el Ministerio de Educación Nacional la matrícula total de San Luis en el año 2010 ascendía a 116.891 estudiantes, mientras que la oferta de establecimientos educativos ha descendido a 437, de los cuales 380 son estatales y 57 privados⁴⁹. Como es obvio, este proceso ha significado el aumento de la ratio por docente, la carencia de plazas en las escuelas, la disminución de la calidad educativa, etc. siendo los principales perjudicados los alumnos y alumnas de sectores populares, que son quienes –en general– acceden a las escuelas públicas más hacinadas y no tienen la posibilidad de escoger una privada.

Desde las políticas públicas, la manera de solucionar esta sobre-demanda educativa fue apostar por la implementación de una agenda neoliberal. Esta apuesta se verificó, entre otras cosas, en el fuerte estímulo y crecimiento de la oferta privada en educación, la fragmentación del sistema público en diversos subsistemas y la precarización laboral de los trabajadores y trabajadoras de la educación. Algunas medidas concretas tomadas en este sentido fueron:

- La sanción de la Ley Provincial de Educación (4947/92) que estableció, entre otras cosas, el rol subsidiario del Estado en cuanto al financiamiento de la educación. La inclusión de la escuelas privadas dentro del ámbito público (a partir de ese momento comenzaron a existir las escuelas públicas de gestión estatal y escuelas “públicas” de gestión privada). La apertura legal para que las escuelas buscaran sus propios financiamientos, entre otras medidas.
- En 1999 se decretó (2562/99) la apertura de un nuevo subsistema educativo, el de las Escuelas Experimentales Autogestionadas. Esta modalidad de ges-

49

Fuente: Anuario Estadístico del Ministerio de Educación Nacional 2010.

tión toma como base la propuesta de las escuelas “Charter” desarrollada por el ideólogo neoliberal Milton Friedman⁵⁰.

- En 2002, mediante el Decreto 156, se establecieron las “Escuelas Experimentales Desconcentradas” otro subsistema, similar al de las escuelas Charter, con la diferencia de que en este caso la gestión es designada por el mismo gobierno y no a través de concursos y licencias. En ambos subsistemas, la financiación se produce *per capita* de estudiante, y la responsabilidad por los resultados es depositada en la gestión.
- Finalmente, en el año 2011, y ante la necesidad de ampliar la cobertura educativa se abre un quinto sub-sistema, las “Escuelas Públicas Digitales”. Estas instituciones operan con un mínimo de personal docente a cargo y, como en los casos anteriores, pueden ser abiertas y administradas por diversas entidades de la sociedad civil (Pelayes, 2011).

Desde el punto de vista de los derechos laborales, estas políticas significaron un fuerte proceso de flexibilización y precarización para los trabajadores y trabajadoras de la educación. Precarización porque las condiciones de contratación en los sucesivos sub-sistemas que se abrieron fueron cada vez más endebles, llegando incluso a contratos por “año lectivo” sin ninguna garantía de continuidad en el cargo. Al mismo tiempo la apertura de estos espacios significó una desfinanciación o vaciamiento de las escuelas públicas “tradicionales”, que se puede verificar en el no cubrimiento de la totalidad de los cargos, el pobre (y nulo) mantenimiento de la estructura edilicia, etc. (Rinaldi y otros, 2006).

Cuando nos adentremos en el análisis de las experiencias educativas concretas, tendremos oportunidad de ver cómo estos procesos toman encarnadura real: aulas con hacinadas, cargos docentes y administrativos que no se cubren, jóvenes que dejan de asistir a la escuela por no conseguir plazas, etc.

⁵⁰ El término charter significa “licencia” o “permiso”, se trata de escuelas autónomas que deben hacerse responsables de alcanzar ciertos niveles de calidad. Son innovadoras y autogestionadas y funcionan con licencia del Estado y con fondos públicos. Estos tipos de escuela forman parte de las propuestas de “libre elección”, propiciadas por los neoliberales.

rrios; y, finalmente, algunos rasgos que caracterizan a los y las sujetos que allí habitan, haciendo especial énfasis en los y las adolescentes.

Antes de embarcarnos en la descripción de estos barrios, quisiéramos ofrecer unos breves apuntes biográficos que dan cuenta de algunas de las razones “personales” implicadas en la elección del territorio.

5.5.1 Maneras de serle fiel a una “zona” (Breve excursio biográfico).

En un pequeño relato del escritor argentino Juan José Saer llamado “Discusión sobre el término zona”, dos personajes –Pichón Garay y Lalo Lescano- discuten sobre el sentido y el significado que, para cada uno de ellos, tiene la palabra zona o región. La escena transcurre en un viejo restaurante costero de la ciudad de Rosario (Argentina), donde ambos se han reunido a cenar para despedir a Garay por su inminente viaje a Francia.

La discusión comienza cuando Garay dice que va a extrañar y que un hombre debe ser siempre fiel a una región, a una zona. Garay habla mirando hacia el agua –están sentados a una mesa defendida del sol por la sombra de los árboles- mientras amasa con el índice y el pulgar un pedazo de papel de diario, que ha servido de envoltorio a los pescados a la parrilla [...] Cuando el pedacito de papel está bien amasado, Garay lo tira en dirección al río, sin cuidarse de mirar donde cae. Lescano sigue la trayectoria de la bolita gris con la mirada, y dice entonces que no hay regiones, o que bien es difícil precisar el límite de una región. Y explica: ¿Dónde empieza la costa? En ninguna parte. No hay ningún punto preciso en el que se pueda decir que empieza la costa. Pongamos por ejemplo dos regiones: la pampa gringa y la costa. Son regiones imaginarias. ¿Hay algún límite entre ellas, un límite real, aparte de los que manuales de geografía han inventado para manejarse más cómodamente? Ninguno. [...] Por lo tanto, no hay zonas. No entiendo, termina Lescano, cómo se puede ser fiel a una región, si no hay regiones. No comparto, dice Garay (Saer, 1982:95).

Creo ver, en esta discusión, un nudo de sentido relevante para explicitar algunos aspectos implicados en la elección del territorio (o la “zona”) en el que he desarrollado esta investigación. La discusión entre Pichón Garay y Lalo Lescano contraponen dos registros geográficos diferentes pero, desde mi punto de vista, no contrapuestos ni antagónicos. La región de la que habla Garay, es una región imaginaria vinculada a su particular geografía sentimental, una zona tejida por recuerdos, amigos y paisajes que constituyeron su historia y, por ende, su identidad; en este sentido, entiendo, se pueden leer sus palabras acerca de la necesidad de “ser fiel a una región” a “su” región. Por otra parte, Lescano –desde una especie de empirismo radical- discute esta idea de zona hablando de la arbitrariedad inherente a cualquier límite imaginario entre regiones y plantea que no se puede ser fiel a algo que no existe oponiéndole, a la geografía sentimental de Garay, una objeción fáctica.

Siguiendo estas dos perspectivas -más no contraponiéndolas- y consciente de la arbitrariedad de cualquier límite, quisiera ahora abordar el territorio no sólo desde los criterios formales ya mencionados, sino también desde los de mi particular geografía sentimental, es decir aquellos vinculados a mi historia personal/social. Considero relevante plantear este abordaje por dos motivos, en primer lugar porque en los retazos de mi biografía hay no pocos elementos comunes con los recorridos vitales de las y los sujetos que habitan el territorio. Y, en segundo lugar, porque también en este recorrido se pueden encontrar algunas de las razones por las cuales realizar este trabajo, en este territorio, constituye mi particular manera de serle fiel a esa “zona”.

Anteriormente mencioné que la Provincia de San Luis en general y su ciudad capital en particular sufrieron, a partir de mediados de la década del 80, un proceso de acelerado crecimiento demográfico y urbanístico. El paisaje urbano –hasta ese momento relativamente pequeño y homogéneo- fue llenándose de barriadas populares creadas por el gobierno provincial para dar respuesta a la elevada demanda habitacional realizada por quienes llegaban desde el interior provincial, ciudades vecinas (Mendoza, San Juan) y de otros países (San Luis, Bolivia y Perú principalmente) en búsqueda del ansiado puesto de trabajo fabril. En ese contex-

to, más específicamente en el año 1986 cuando yo tenía 6 años, llegamos con mi familia a la ciudad provenientes de un pequeño pueblo serrano del interior provincial.

Nuestra motivación no había sido, particularmente, la búsqueda de trabajo –pues mi padre, sostén económico oficial de la familia, era miembro de la policía provincial- sino la perentoria búsqueda de una escuela secundaria para mi hermano mayor. Como suele suceder en estos casos, los primeros años transcurrieron a través de alquileres en habitaciones de pensión, hasta que en el año 1989 nos dieron nuestra casa en el barrio “292 Viviendas o –como se lo llamó después- Elías Adre⁵¹”, ubicado en la zona noroeste de la ciudad.

La composición social del barrio al que llegábamos era variopinta, pero todos los vecinos y vecinas teníamos el común denominador de pertenecer a un sector popular (clase media baja principalmente) estructurado en relación al empleo formal e informal. Tal es así que en el barrio se podían ver empleados y empleadas estatales de baja jerarquía (policías, maestras, administrativos), albañiles, pintores, obreros fabriles, empleados de comercio, empleadas domésticas, etc. Quiero marcar esto porque a fines de la década del 80 y principios de los 90, el trabajo -como aglutinador y organizador vital- era una experiencia cotidiana para estos sectores, experiencia que cambiaría radicalmente en el transcurso de los años 90 con la consolidación y profundización de las políticas neoliberales a nivel provincial y nacional.

En ese entonces la socialización de los más jóvenes –quienes rondábamos entre los 10 y 15 años aproximadamente- transcurría mayoritariamente a través del paso formativo por diversas instituciones: una familia más o menos tipo, la escuela primaria principalmente y en mucha menor medida la secundaria, la iglesia (católica principalmente) y las incipientes experiencias laborales (en el caso de los varones siendo ayudantes de albañiles o pintores, vendedores de diarios,

51 El crecimiento exponencial y acelerado de las viviendas populares creadas desde el gobierno provincial en ese momento hacía que se inauguraran, muchas veces, barrios a los que aún no se les había encontrado nombre. De ahí que el nombre inicial era, paradójicamente, un número dado por la cantidad de viviendas (en este caso 292), posteriormente se los bautizaba “oficialmente”. En este caso el nombre de nuestro barrio -Elías Adre- le fue dado en reconocimiento a un viejo caudillo peronista (actual partido gobernante) que en la década del 70 supo ser gobernador de la provincia antes de ser desplazado por la dictadura cívico-militar.

vendedores ambulantes de empanadas o pasteles; en el caso de las niñas cuidando algún niño o trabajando en alguna “casa de familia”). Esta iniciación laboral temprana no se debía, únicamente, al afán de los jóvenes por buscar algo de dinero para las necesidades adolescentes que comenzaban a insinuarse, sino a una estrategia de sobrevivencia - extendida en estos sectores populares- para afrontar los primeros síntomas de las crisis neoliberales que comenzaban a vislumbrarse, particularmente en este caso las crisis hiperinflacionarias desatadas a fines de la década del 80, en la presidencia de Raúl Alfonsín, que legitimarían la llegada de Carlos Menem con su programa neoliberal.

En cuanto a las experiencias educativas, fue común en esta generación (la nacida a principios de los 80) y a este sector social, la culminación de la primaria extendida hasta el séptimo grado. Digo “extendida” porque la escolaridad primaria de mis padres (desarrollada en escuelas rurales) llegó hasta el cuarto o quinto grado como máximo. No tuvo la misma suerte la educación secundaria y, mucho menos, la universitaria desarrollada ya en pleno auge del neoliberalismo. En el caso particular de nuestra familia el único de los cuatro hermanos que pudo culminar los estudios secundarios y universitarios fui yo, el resto (nacidos en los años 75, 82 y 90) no pudieron hacerlo. Lo mismo vale decir para la gran mayoría –aunque no todos- los compañeros y compañeras de juegos con quienes crecí en esos años, pocos fueron los que pudieron concluir los cinco o seis años de la escolaridad secundaria.

A medida que transcurrieron los años 90 el paisaje, la sociabilidad y las experiencias barriales fueron modificándose. Controlada la hiperinflación, ahora el problema que comenzó a expandirse en los sectores populares fue el desempleo. En la ciudad de San Luis de esos años los únicos trabajadores que mantuvieron su fuente laboral de manera más o menos estable (aunque con un sostenido proceso de precarización) fueron los empleados estatales del distrito provincial, no corriendo la misma suerte ni los del ámbito nacional (afectados por los recortes y privatizaciones menemistas de las ex empresas estatales con filiales provinciales como telefónica, ferrocarriles argentinos, vialidad nacional, etc.); ni los empleados y empleadas fabriles (la apertura indiscriminada a los productos

de fabricación extranjera produjo el cierre o la emigración de gran cantidad de fábricas que se habían afincado en la provincia); ni los cuentapropistas (afectados por el decaimiento de la actividad económica).

En el ámbito educativo el panorama no era mejor. Mientras la pérdida del empleo y los problemas que esto acarreaba para la vida familiar, significaba la resignación del horizonte escolar de nivel medio para iniciar la búsqueda de un trabajo, el horizonte de empleo se presentaba acotado, incierto y, en general, frustrado. En este escenario -sin concurrir a la escuela ni encontrar un trabajo más o menos formal para subsistir y ayudar a la familia- el estar “al pedo” con los amigos en la esquina tomando una cerveza comenzó a ser la experiencia de socialización común de gran parte de esos y esas adolescentes. Adolescentes que, promediando el año 2003, serían uno de los principales destinatarios de los planes sociales nacionales y provinciales que se implementaron ante la persistencia del desempleo⁵².

Mientras tanto, otras generaciones llegaban a la barriada, la de los niños y niñas que nacieron a principios, mediados y fines de los 90. A ellos les tocó la peor parte de esta historia, crecer en un contexto donde las consecuencias sociales, económicas y culturales del neoliberalismo recortaron drásticamente las oportunidades de inclusión de los sectores populares en el mercado laboral y en las instituciones educativas. Para esta generación –a la que pertenecen los y las adolescentes entrevistadas en esta investigación- el mundo (y la cultura) del trabajo fue más un relato que una realidad palpable, ya que crecieron viendo como sus padres, madres, hermanos y hermanas mayores vivían –en su gran mayoría- de los planes sociales provinciales o nacionales.

En cuanto a la escolarización se dio un mayor retroceso, porque ya no solo resultaba difícil concluir la escuela secundaria, ahora el nivel primario mismo estaba en duda. En contextos familiares muchas veces disgregados, sin el trabajo como

52 En el año 2005 la población activa en la provincia era de 180.000 personas, de las cuales 47.000 pertenecían al Plan de Inclusión Social. Los datos sobre la distribución etaria de los beneficiarios del plan eran, en ese momento, los siguientes: El 10% de los incluidos eran mayores de 60 años, lo que equivale a 4.000 personas (en este grupo, 2052 personas pertenecían a la franja comprendida entre los 66 y más de los 80 años); de 51 a 60 años sumaron 4.840 trabajadores, de 26 a 50 años ascendían a 16.448 y entre 18 y 25 años se incorporaron 10.800 personas. (Cacase, 2008). En base a estas cifras se puede ver el alto impacto que tuvo este plan en la inserción laboral de las y los jóvenes que, por ese entonces, no podían incorporarse a un mercado de trabajo sumamente restringido.

referencia, ni instituciones educativas que los contuvieran “la esquina” siguió siendo el lugar de socialización principal, pero a la cerveza se le agregaron la marihuana y las “drogas de pobre” como el poxirrán. Hoy en día, como más adelante veremos, la socialización de los y las adolescentes de la zona transcurre cotidianamente por estos espacios y prácticas.

5.5.2. Proceso de territorialización de la barriada.

Luego de la breve digresión, centrémonos ahora en el proceso de territorialización de la barriada. Si nos remitimos a la década del 60 el espacio geográfico ocupado por estas viviendas era un paisaje totalmente diferente. En ese entonces el radio urbano de la ciudad de San Luis se reducía a un pequeño casco histórico delimitado por cuatro avenidas que formaban un cuadrado de 1,5 Km por lado aproximadamente. Por fuera de ese centro solo existían algunas pocas casas y, fundamentalmente, algunos pequeños minifundios fruti-hortícolas regenteados, en su mayoría, por hijos de españoles e italianos que habían llegado a la ciudad en la década del 30 o del 40.

En el caso de este sector de la ciudad, los cultivos más difundidos era los olivos (de ahí el nombre de uno de los barrios: Los Olivares). Los vecinos y vecinas más antiguos de la zona recuerdan que, en aquellos años, vivir en la zona era equivalente a vivir “en el campo” o, al menos, “lejísimo del centro”, según se lo figuraban entonces. Dos aspectos singulares que caracterizaban a esta zona era su cercanía con el pequeño aeropuerto local (que, lógicamente, había sido puesto en las afueras de la ciudad); y la existencia de unas vías de tren que la atravesaban (de ahí también surge el nombre de otro de los barrios: Aeroferro).

Las vías y los predios correspondientes al ferrocarril fueron abandonados o desatendidos por el Estado a medida que se fueron dando los procesos de privatización; desde 1993 la provincia se quedó sin su tren de pasajeros y la zona ganó un conjunto de terrenos baldíos. Otro tanto ocurrió, más o menos en la misma época, con dos fábricas (SCAC y Fabryles) que estaban asentadas en el lugar y que en la actualidad se han convertido en el “hogar” de varias familias que las

ocupan a fuerza de no tener otro lugar donde vivir o en terrenos baldíos deshabitados de gran extensión.



(Fábrica SCAC – Predio Abandonado).

En los barrios Di Pascuo y Olivares, según información brindada por el ayuntamiento, viven alrededor de 700 familias. Los asentamientos son un poco menores, el barrio Aeroferro está formado por 147 lotes donde habitan 400 familias; y el SCAC por 30 lotes donde viven 40 familias (Ojeda, 2010). En este último sector es donde se encuentran las problemáticas sociales más marcadas; sobre todo aquellas vinculadas con la salubridad, el hacinamiento, la carencia de baños, la precariedad en cuanto a las tenencias de los terrenos, etc. Dos vecinas – una boliviana, otra peruana- nos relataron como fue el proceso por el cual llegaron y se afincaron en estos barrios:

... yo soy de La Paz, Bolivia. Llegué a San Luis en el 90 y por el 91 vine a este barrio. Primero estaba alquilando en el [barrio] “Primero de Mayo”. Me vine con toda mi familia, en ese momento tenía tres hijos. Cuando me vine acá esto era un asentamiento, yo tenía una amiga San Luisna, una señora de edad que tendría unos 70 años, ella me dijo que había lotes acá, entonces me vine y me metí nomás con mis niños. Después vino el dueño, él me quería sacar... en ese entonces había una comisión en el barrio, yo fui y le dije al presidente

que no tenía donde vivir. Él me dijo que me quedará porque ellos tenían casa y de nuevo querían armar otra casa. Así que me quedé acá. Primero vivimos en una carpa, porque no teníamos plata para construir y todo eso, después de a poquito fuimos haciendo. En ese momento era todo descampado esto, había unas poquitas casa nomás, otros vivían en carpas y en casas de chapa. Así empezamos... (Yola⁵³, vecina del barrio Aeroferro).

... yo vine de Lima hace dieciséis años, después no me pude regresar por cuestión de plata vio. Yo me vine a acompañar a mi sobrina, mi intención era regresar, pero no pude juntar la plata y al final me termine quedando. Vine acá porque ya estaban mi hermano y mi hermana, ya tenía familia acá. Menos mal que tenía a alguien sino hubiera estado de un lado para el otro. Mi hermano cuando vino la pasó mal, no tenía donde quedarse, durmió en la Terminal, por suerte consiguió trabajo y después pudo alquilar. (María, vecina del barrio SCAC).

Esta misma vecina, nos comentaba también sobre algunos de los problemas que sufren como consecuencia del precario estado de las viviendas:

... nosotros queremos hacer la comisión vecinal, ahora estamos en eso, por reclamar por las cloacas, el piso... en realidad tenemos cloacas pero las han hecho mal, siempre se atorán, se inundan. Cada vez que llueve se inunda todo, también se llueve el techos de los vecinos, es horrible acá cuando llueve. En la casa de mi sobrina, que vive acá al lado, las paredes del baño se le están por caer de la humedad, tiene puesto un plástico nomás y no hay ayuda... encima hay otra gente que no tiene baño, la chica de allá por ejemplo tiene que cruzarse a lo del abuelo que vive en frente para el baño. Yo por lo menos tengo, pero con esto de las lluvias se me tapa porque no están bien las cloacas. (María, vecina del barrio “SCAC”).

No sólo las viviendas son precarias, sino que la posesión del terreno se encuentra en iguales condiciones. En el año 2000 el gobierno provincial reconoció la

⁵³ Los nombres de las y los entrevistados –tanto en este capítulo como en los restantes– han sido modificados para resguardar su identidad.

posesión de los lotes a cada familia, estableciendo un sistema de pago a través de bonos. No obstante esto a varias familias se les hizo imposible efectivizar las cuotas por carencia de recursos. Según un informe de coyuntura social elaborado en el año 2012 por SIEMPRO⁵⁴ en base a una encuesta realizada en un conjunto de zonas urbanas marginales de la ciudad de San Luis (entre las que se encuentran los barrios Aeroferro y SCAC) la situación social se presenta como alarmante:



(Barrios SCAC – Vista del Pasillo).

- Un 63,9 de esta población se encuentra sin cobertura de salud.
- Un 73,7 son hogares radicados en viviendas deficitarias.
- Un 58,3 de los hogares no tienen acceso a cloacas.
- Un 70,9 viven en condiciones de hacinamiento.
- Y un 81,7 se encuentra con sus necesidades básicas insatisfechas (NBI).

⁵⁴ Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales. Dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de Argentina.

5.5.3. Algunos apuntes sobre las instituciones presentes en el territorio.

Cómo venimos señalando, el Estado Provincial y Nacional han experimentado procesos de fuerte privatización y ajuste que han limitado su radio de intervención territorial. En el caso particular de los barrios mencionados, las instituciones públicas con presencia territorial son tres: la escuela pública objeto de esta investigación (cuenta con nivel pre-escolar, primario y secundario); un pequeño centro de salud encargado de la atención primaria donde concurre la gente de la zona; y una comisaría que, si bien se encuentra más alejada de los barrios, opera activamente en ellos.

También aparecen otras instituciones tradicionales ligadas a la sociedad civil: una escuela de fútbol donde concurren varios de los niños de la zona; algunas comisiones vecinales formadas en cada uno de los barrios; y una parroquia que cuenta con un comedor comunitario y otros servicios de asistencia educativa. Por último también encontramos a las organizaciones sociales: Organización “Casita Cultural” y, vinculada con esta, la Murga Del Paredón”.



Barrios e Instituciones

Fuente: <https://maps.google.com/>

Cada uno de estas instituciones actúa desde sus lógicas particulares, generando un tipo particular de vínculo con el territorio y, al mismo tiempo, estableciendo relaciones de cooperación o conflicto entre ellas. En el caso de las instituciones públicas la situación resulta algo paradójica, deben brindar un servicio público específico (salud, educación, seguridad) en un contexto social con una fuerte demanda sobre el mismo, pero lo hacen en condiciones de des-financiamiento estructural. Respecto de este punto el oficial encargado de la comisaría y un vecino nos manifestaban:

... sí, hay quejas por todos lados, pero nosotros hemos tenido que reducir recorridos de guardia por el problema del combustible [para los patrulleros]. Ahora lo que estamos haciendo es atender a situaciones más puntuales, o cuando se arma algún kilombo⁵⁵ grande en un barrio, ahí si mandamos móviles más seguido para que vigilen la zona... (Roberto, Comisario de la Comisaria 6ffi).

....ahora estamos yendo al hospital⁵⁶ directamente, mando a uno de mis hijos en colectivo a que nos saque turno y vamos para allá. Antes íbamos al centro de salud de acá, pero hay pocos médicos y atienden pocas veces. El mes pasado tenía que ir al dentista y para conseguir turno tuvimos que estar desde la noche anterior hasta las seis de la mañana haciendo cola. Esperábamos afuera, en el frío. Diez turnos daban nada más... (Mario, vecino del barrio Di Pascuo).

Sobre el caso de la escuela no abundaremos mucho porque lo profundizaremos en el próximo capítulo, pero también sufre estos procesos de des-financiamiento y sobre-demanda (en cuanto a las plazas que le demandan, en cuanto a las problemáticas educativas que enfrenta, en cuanto a las condiciones sociales de los estudiantes que debe atender, etc.). En este sentido una de las estrategias que ha adoptado es establecer convenios formales o informales con otras instituciones presentes en el territorio -“Casita Cultural”, parroquia, diversas Fundaciones, etc.- en las que “deriva” aquellos casos que por un u otro motivo la exceden.

55 Conflicto.

56 El hospital público de la ciudad, cabecera de los diferentes centros de salud barriales, se encuentra en otro sector de la ciudad.

En una investigación reciente (Farías, 2011) realizada en el mismo territorio, utilizan la metáfora de “garante” para referirse a la particular situación en la que se encuentran las y los directores que realizan su tarea en estas escuelas urbano-marginales. Son, por un lado, garantes ante el Estado por el cumplimiento del servicio escolar, pues de éste reciben las presiones y deben rendir cuentas a riesgo de perder su trabajo. Por otro lado, también funcionan como garantes ante las demandas de la comunidad educativa (padres, docentes, estudiantes) que, en un contexto de retraimiento estatal, depositan en su figura la “responsabilidad” de subsanarlas. No nos parece desacertado extender esta metáfora hacia las otras instituciones públicas presentes en el territorio y a la particular posición social que ocupan.

En cuanto a las organizaciones de la sociedad civil tienen, en su mayoría, un perfil de asistencia social. La escuela de fútbol, por ejemplo, hace unos 20 años que se encuentra en la zona, está ubicada en el predio del aeropuerto y atiende a niños desde 7 años, hasta adolescentes de 18. Esta institución goza de gran reconocimiento entre los jóvenes del barrio, en algunas entrevistas realizadas con estudiantes de la escuela pudimos observar como éstos definen su identidad, y hasta su proyecto de vida, en función de la pertenencia y las proyecciones que les brinda este espacio. Una representante de la institución describe de esta manera el trabajo que realizan:

...Es un club de gente muy humilde, hacemos mucho la parte social nosotros [...]. La mayoría de los chicos son de la zona, chicos humildes, de escasos recursos que en su mayoría les cuesta abonar la cuota que les cobramos, y eso que es de \$30 nada más... (María, integrante Comisión Directiva EFI Juniors).

Como señala la entrevistada, la financiación de la institución corre a cuenta de una cuota cobrada a los jóvenes y de algunos subsidios específicos – principalmente para infraestructura- concedidos por el Estado Provincial. En contraposición con esta situación, podemos analizar el caso de la parroquia, cuya principal fuente de financiamiento viene dada por programas estatales focalizados. Aquí creemos ver otra cara de la des-responsabilización estatal respecto de las necesidades de los vecinos y vecinas que habitan el territorio. Ante el des-financiamien-

to y la desatención de las instituciones encargadas de garantizar los derechos sociales básicos, aparecen un conjunto de políticas sociales focalizadas que tienen por objeto mitigar la precaria situación social existente, más no remediarla⁵⁷.

En este proceso un actor clave –por alcance, poder, influencia e inserción social– que intermedia entre el Estado, sus políticas focalizadas y el territorio es la iglesia católica y, más específicamente, la parroquia presente en la zona. En sentido estricto, casi todas las organizaciones de la sociedad civil y las organizaciones sociales que operan en el territorio reciben algún tipo de financiación estatal para los proyectos específicos que realizan, ésta suele llegar a través de subsidios otorgados por el gobierno provincial o a través del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación; pero lo que distingue particularmente el caso de la parroquia es el monto que estas ayudas económicas alcanzan y la diversidad de tareas que abarca su acción⁵⁸.

La sede principal de la parroquia se encuentra en una plaza ubicada en las cercanías de los barrios mencionados, a su vez cuenta con dos capillas anexas asentadas en los mismos barrios, donde se imparte catecismo y se brinda el desayuno a los niños y niñas que ahí asisten. La sede principal está formada por el edificio de la iglesia, un salón grande que funciona como comedor comunitario y un conjunto de espacios anexos (cinco o seis) donde se imparten diferentes talleres educativos. También cuenta con salón para ordenadores donde se aprende computación y otro con maquinaria industrial (máquinas de coser y tejer fundamen-

57 Políticas que, por otra parte, fueron consustanciales a las propuestas educativas neoliberales. Más adelante, cuando describamos el escenario institucional de la escuela analizada, volveremos sobre este punto.

58 Entre la diversidad de planes que administra la parroquia podemos mencionar: Plan FInES (Plan para la finalización de los estudios primarios, dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Sostenido en convenio con la Escuela San Luis); Plan FInES (Plan para la finalización de los estudios secundarios. Sostenido en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, delegación provincial); Biblioteca Popular perteneciente la CONABIP (Comisión Nacional de Bibliotecas Populares); Comedor social que reparte 160 viandas de comida diariamente, financiado hasta hace unos años con el PROAME (Programa de atención a niños y niñas en situación de riesgo, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación), y actualmente por PNUD y el Banco Mundial; Gestiona un convenio con el ayuntamiento local, por el cual este les paga a las personas que atienden el comedor mediante planes sociales; Gestiona un convenio con los juzgados provinciales y federales de menores, por los cuales estos le envían jóvenes penados para que realicen tareas comunitarias en el ámbito de la parroquia; Gestiona el programa GRAVIDA, encargado del seguimiento y el apoyo a la maternidad adolescente; entre otros. Como se puede observar, la parroquia es la encargada de gran cantidad de políticas estatales focalizadas; políticas destinadas a paliar los déficits (educativos, de salud reproductiva, etc.) que las mismas instituciones estatales presentes en el territorio no alcanzan a afrontar.

talmente) para los talleres laborales. Salvando la escuela pública, la parroquia constituye por lejos la institución con mayor infraestructura de las que operan en el territorio. Respecto de la demanda que recibe esta institución por parte de los vecinos y vecinas, la encargada comentaba que se ha incrementado en estos últimos años:

... hace dos o tres años la pobreza aumentó. No es como dice el gobierno que no hay pobres. Antes nunca teníamos un grupo de más de 50 personas, nunca fue mucho. Pero ahora es como que es una desesperación. Todos los días aparece alguien. “-Señora A., me manda fulanito. -¿Qué pasó? -No, es que se quedó sin trabajo mi marido, no tengo leche, no tengo esto, no tengo aquello”. Desde hace dos o tres años a esta parte, se sumaron 40 personas más al comedor. Y tengo que dejar gente afuera, ha venido gente que lamentablemente no entra, porque ya no me da más la economía. (Adriana, Encargada de Cáritas Parroquial).

Esto, por ahora, sobre las instituciones presentes en el territorio. Dejamos en suspenso la descripción de la escuela y las organizaciones sociales por ser éstas escenarios institucionales específicos de la investigación.

5.5.4. Fragmentación del territorio y sensación de inseguridad.

Una de las características de los barrios ubicados en el territorio es su heterogeneidad social, cultural y económica. Sobre un fondo de precarización vital generalizada se pueden distinguir, no obstante, algunas diferencias que operan fuertemente en la idiosincrasia de la zona. Por un lado están los vecinos y vecinas de los barrios más antiguos cuya extracción social es de clase media-baja con empleos en su mayoría estatales o cuentapropistas (Olivares, Di Pascuo) y por otro lado están los vecinos y vecinas de los asentamientos más nuevos (SCAC, Aeroferro) cuya situación socio-económica ya describimos. Si ampliamos el foco de la mirada e incluimos otros barrios también ubicados en esta zona noroeste vemos que este escenario de heterogeneidad se repite.

El correlato de estos contrastes, es una notoria fragmentación en las relaciones sociales que se establecen entre vecinos y vecinas pertenecientes a los diferentes

barrios y sectores sociales, siendo el eje principal de esta fragmentación el problema de la inseguridad. En los últimos años el discurso de la inseguridad ha tenido un gran apogeo en los principales centros urbanos argentinos; esto se debe, por un lado, al efectivo aumento de las situaciones delictivas pero, fundamentalmente, a la insistencia y el acicateo mediático respecto de este tipo de situaciones. En general los especialistas dedicados a estudiar este problema distinguen entre un índice de inseguridad conformado por los delitos efectivamente registrados, y una sensación o sentimiento de inseguridad, que implica la percepción subjetiva de estos delitos. Si nos atenemos a esta primaria clasificación podríamos decir que -sin obviar la existencia de un alto grado de inseguridad concreta- lo que existe en los vecinos y vecinas del barrio es, sobre todo, una gran sensación de inseguridad que redundo en un proceso de fragmentación o ruptura de lazos sociales entre supuestas “victimas” y presuntos “victimarios”.

En el desarrollo de las entrevistas y las charlas informales escuchamos reiteradas veces cómo, en los barrios más antiguos y en algunas de las instituciones, se han producido diversos robos y pillajes. Hechos que, en general, se adjudican a los vecinos y vecinas del SCAC y el Aeroferro.

El barrio siempre tuvo una vida tranquila, solo alterada con el paso del tiempo por el temor que generó la construcción de Aeroferro a mediados de los 80; eso generó cierto resquemor en algunos vecinos. No recuerdo nada especial en mi casa, pero sí a vecinos diciendo que tenían temor por ese asentamiento que se estaba realizando, que ahora tiene las características que tiene, pero en ese entonces era de una tremenda precariedad (Mario, vecino Barrio Di Pascuo).

...esta pobre gente se ha matado entre ellos⁵⁹, estoy hablando de los malvivientes entre comillas, creo que más bien los obligamos a ser malvivientes por las malas condiciones de vida, y ahora nos enojamos, queremos meterlos presos. Bueno, esa gente que viene corriendo de robarle un televisor a una abuela que no tiene para comprarse otro se esconde acá [señalando el predio de la fábrica abandonada, a cuya vera se encuentra el barrio

59 Se refiere a una pelea ocurrida en el Barrio SCAC pocos días antes de la entrevista, que tuvo como resultado la muerte de un joven.

SCAC], se drogan acá con drogas malas y baratas que les atrofian el cerebro, porque ni siquiera consumen una buena droga; a quince cuadras de acá –en el centro- estas tomando el mejor de los whiskies y esta gente acá está tomando el peor de los vinos, o sea que le estas volviendo cada vez más dañino con él mismo. (Genaro, vecino Barrio Olivares).

También el presidente de la escuela de Fútbol menciona los asentamientos como epicentro de los delitos que sufre la institución:

... yo, aunque quisiera, no puedo decir nada contra esta gente porque después se enteran y me desvalijan el club [...] nosotros tratamos de tener buena relación con ellos, pero nos ha robado muchas veces ya. (Luis, Presidente EFI Juniors).

En estos testimonios se deja traslucir la fragmentación social existente entre los vecinos y vecinas más antiguos de la zona y “esa gente” de los asentamientos. Pero la sensación de inseguridad no queda solamente entre los diferentes barrios, sino que dentro de los mismos asentamientos los y las vecinas mencionan que “no se puede vivir tranquilo” debido a los hechos de violencia. En este sentido un vecino del Barrio SCAC nos narraba cómo, con el paso del tiempo, el tejido social y los vínculos de ayuda mutua se fueron deteriorando.

...Yo hace 11 años que vivo acá. Entre los vecinos pusimos el agua, la luz, las cloacas, entre todos nos ayudábamos, pero ahora no se puede vivir tranquilo. Anoche (viernes a la noche) no nos queríamos dormir, prendíamos la televisión cuando nos agarraba el sueño, y ante cualquier ruidito pegábamos un salto. (José, Vecino Barrio SCAC).

Otros vecinos y vecinas de los asentamientos también nos mencionaban estos problemas, adjudicándoselos “a los muchachos, que se drogan y no trabajan”. En este sentido, la hipótesis acerca de los adolescentes como principales protagonistas de las situaciones de violencia y los delitos que acontecen en el territorio

es recurrente⁶⁰. Sobre este punto volveremos más adelante, ahora nos interesaría interrogar este problema de la inseguridad, relacionándolo con la relativa ausencia estatal en el territorio.

Loic Wacquant (2001) expone algunas hipótesis en relación a la formación de guetos urbanos que pueden sernos de utilidad para comprender algunos de los aspectos mencionados. Según este autor las situaciones de violencia, inseguridad y deterioro general del tejido social acontecidas en espacios guetificados no se las debe entender como estados o propiedades adjudicables a ese territorio en particular, sino que se las debe enfocar como factores emergentes de un proceso social complejo en el que confluyen tanto factores internos como externos. El principal factor explicativo externo tiene que ver con la masiva desinversión social producida por la retirada del Estado. Analizando el caso concreto del gueto negro en Chicago, Wacquant plantea “el colapso de las instituciones públicas –resultante de la política estatal de abandono y de la contención punitiva de la minoría pobre– emerge como la raíz más potente y distintiva de la arraigada marginalidad en la metrópolis norteamericana” (2001: 4).

A partir de este movimiento es que se producen, en el interior del territorio, procesos de desaparición de la vida cotidiana por filtración de la violencia en ámbitos rutinarios y pacificados; des-diferenciación y desertificación social, en el sentido de ruptura de las instituciones y relaciones familiares, laborales y comunales básicas que garantizaban la convivencia; y procesos de informalización económica vinculada al comercio delictivo fundamentalmente (Wacquant, 2001).

60 Este tema también es tratado frecuentemente en el periódico local. Aquí un ejemplo de cómo suele aparecer: “Lo que ocurre en el barrio SCAC: una lucha entre vecinos decentes que quieren vivir en paz y un grupúsculo de jovencitos, no todos del mismo asentamiento, que quieren enseñorearse en la zona. Si desde hace un par de años dos o tres adolescentes del barrio, en banda con otros que llegan de afuera y suman entre diez y doce, acostumbraban robarles a los vecinos o drogarse frente a los hijos de éstos en el callejón, el clima se puso peor hace poco más de un mes. Fue cuando un vecino, José Wenceslao Bustos, mató de una puñalada a quien para muchos era el cabecilla de la patota, Sergio Fabián Lucero, apodado “Zapallo”. La muerte de Lucero se desencadenó cuando Bustos sufrió un robo en su casa y le achacó al joven ser el autor. Horas después de la muerte de “Zapallo”, sus amigos incendiaron la casa del matador y luego la gomería de los hermanos Cortez, ubicada a media cuadra. Cortez estaba citado como testigo por el homicidio de Lucero; tal vez los amigos de éste pensaron que iba a favorecer a Bustos con su declaración y a eso se debió la represalia. Desde entonces en el barrio la convivencia con los adolescentes conflictivos se torna cada vez más insostenible.” (www.diariodelarepublica.com - Edición del 03/03/08. Consultado el 20/04/2012).

Desde la perspectiva desarrollada por este autor, no se puede ejercitar una mirada estigmatizadora y punitiva sobre las situaciones de violencia social acaecidas en espacios guetificados, adjudicándoles su causa a los y las sujetos que las protagonizan. Sino que, para una cabal comprensión de estas circunstancias, se las debe poner en contexto referenciándolas en los procesos históricos que las ocasionaron. Procesos signados –tanto en este caso, como en el analizado por Wacquant- por la implementación de políticas neoliberales de recorte y ajuste social.

5.5.5. Los y las jóvenes del territorio, entre la precariedad laboral/ educativa, las prácticas territorializadas y las imágenes de peligro.

Para finalizar con esta aproximación al territorio, plantearemos algunas características generales de los y las jóvenes o adolescentes que lo habitan ya que este grupo etario constituye uno de los ejes centrales de nuestro trabajo.

Un primer aspecto importante de mencionar es que, en correspondencia con la heterogeneidad social ya mencionada, no podemos hablar de un modelo homogéneo de adolescente que habita estos barrios, sino que nos encontramos con diferentes trayectorias sociales, en función de las también disímiles condiciones socioeconómicas. A lo largo de nuestro trabajo en el territorio, hemos tenido oportunidad de dialogar con: adolescentes que solamente asisten a la escuela secundaria o primaria, adolescentes que van a la escuela secundaria y la vez trabajan, adolescentes que han dejado la escuela secundaria para trabajar; adolescentes que han dejado la escolaridad primaria o secundaria y no han logrado insertarse en el mundo laboral; adolescentes que de niños dejaron la escuela primaria o secundaria y ahora la retoman en espacios alternativos; adolescentes que son madres y asisten a la escuela; adolescentes que dejaron la escuela porque fueron mamás muy jóvenes; adolescentes que dejaron la escuela porque no tenían para comprarse el “uniforme escolar” o el “calzado” necesario para asistir. Adolescentes que se proyectan al futuro desde la escolaridad; adolescentes que se proyectan al futuro desde la práctica de un deporte (fútbol) o un arte (murga o música); adolescentes que se proyectan sólo desde la maternidad; adolescentes que deambulan diariamente por la esquinas del barrio con la barra de amigos sin proyección aparente. Adolescentes ex adictos y recuperados del alcoholismo;

adolescentes que naturalizan el uso de las drogas (fundamentalmente la marihuana); adolescentes que han tenido algún tipo de detención o enfrentamiento con la policía, etc. Tal es el panorama de diversidad con el que nos encontramos.

Resulta difícil organizar estas trayectorias vitales en función de los orígenes sociales sin información precisa pero -a juzgar por los datos de matrícula aportados por la escuela y las entrevistas realizadas con las y los coordinadores de la murga- podríamos decir que la mayoría de los chicos y chicas que permanecen en la escuela pertenecen a los barrios más antiguos de la zona, los de clase media-baja (Di Pascuo, Olivares); mientras que el mayor número de abandono escolar, ya sea en primaria o secundaria, se da en los chicos de los asentamientos. No obstante esto cabe señalar que, en general, el abandono de la educación secundaria es un dato presente en casi toda la población, mientras que el abandono de la escolaridad primaria se presenta como característica predominante de los aglomerados más pobres. Para apoyar estas observaciones generales podemos recurrir, de nuevo, al informe de SIEMPRO, pues éste nos brinda información más precisa sobre la situación social de las zonas más empobrecidas de la ciudad entre las que se cuentan los barrios SCAC y Aeroferro. Según este informe:

Jóvenes que no trabajan ni estudian (En %)	
17 años	29, 57%
18 años	30,54%
19 años	39, 86%
20 años	37, 71%
21 años	45,53%
22 años	42,73%
23 años	52, 07%

(Fuente, SIEMPRO 2012).

- Un 66,4% de los jóvenes de estos sectores sociales asisten al secundario y no completaron el nivel; mientras que un 33,6 % no asisten ni completaron el nivel. Del grupo que asiste a la escuela un 26,4 lo hace con rezago (es decir, con uno, dos o tres años de retraso teniendo en cuenta su edad).
- Para el rango de 20 a 24 años, un 71% tienen menos de 12 años de escolaridad. O sea, no tienen completa la escolaridad obligatoria cuando deberían, por su edad, haberla concluido. De estos jóvenes el 19,32 % no alcanzaron a completar el nivel primario y el 45 % no hizo lo propio con la educación secundaria.
- En cuanto a los jóvenes que no estudian ni trabajan los datos también son significativos:

Más allá de los porcentajes específicos, el análisis de estos datos –en congruencia con la situación general percibida en el trabajo de campo- muestra que la inserción de las y los jóvenes de este sector social en el mundo laboral y educativo resulta, por lo menos, precaria y problemática. Otro estudio que toma como base los datos proporcionados por la encuesta permanente de hogares (EPH) confirma esta situación. Rosales y Di Lorenzo (2010) comparan la situación educativa de los sectores más desfavorecidos con el resto de los habitantes de la ciudad⁶¹ en relación a las variables analfabetismo, analfabetismo funcional y abandono escolar. Según este trabajo –que no toma específicamente a la población joven, pero la incluye- las tasas de analfabetismo y analfabetismo funcional se concentran mayormente en la población económicamente vulnerable, mientras que el abandono de la escolaridad aumenta un 10% en este sector poblacional; lo que hace suponer que existe una relación significativa entre pobreza y empeoramiento de las condiciones educativas en el contexto de la ciudad de San Luis.

En relación a la vida cotidiana de los y las jóvenes que habitan estos barrios, un dato que nos llamó la atención fue la notoria adscripción territorial de sus prácticas e identidades. Con esta *adscripción territorial* nos referimos, por un lado, al hecho de que el territorio barrial aparece como frontera material y simbólica para las diferentes prácticas que estos jóvenes realizan. Para muchos de los chicos

61 Para discriminar un grupo poblacional de otro toman como referencia el ingreso total familiar equivalente al monto de dos Planes de Inclusión Sociales (\$900 o 130 euros aprox.).

y chicas que habitan el territorio –particularmente los que viven en los asentamientos- el barrio es “el mundo”. En segundo lugar, esta *adscripción territorial* confluye en la construcción de sus identidades, ellos se reconocen a sí mismos como “los pibes del Aeroferro” o los “chicos del SCAC”. Este proceso de *pregnancia territorial* nos fue sugerido desde varios lugares: desde las voces de los adultos, particularmente los y las educadoras, que ven en esta preeminencia de la cultura local un obstáculo y un desafío para sus prácticas; desde la observación directa de la cotidianeidad barrial; y, por último, desde las voces de los propios chicos y chicas.

... vos los ves a los pibes y están todo el día por ahí dando vueltas, salen re poco del barrio. Juegan acá en frente al fútbol, con los barriletes, salen a matar pajaritos, se van a fumar o a tomar cerveza por ahí atrás en el canal; las fiestas generalmente son acá o sino a veces se van al “Eva Perón” o el “9 de Julio”⁶².

Pero, en general, salen poco, casi todo ocurre adentro del barrio o por acá cerca nomás, es como si eso fuera todo para ellos, es muy loco eso. (Roberto - Coordinador de la Murga).

En las caminatas por el barrio pudimos observar pintadas en las paredes como esta:



(Inscripción: Los pibes del Aeroferro “Qué miras botón”).

En una charla informal registrada en nuestro cuaderno de campo -acontecida con uno de los adolescentes integrantes de la murga que vive en barrio Aeroferro y abandonó la escolaridad primaria- lo interrogábamos acerca del por qué no se incorporaba al proyecto de reinserción escolar que ofrecía “Casita Cultural” y nos decía:

- Y ¿por qué no has ido a la escuela de la Casita?

- Lo que pasa es que no puedo aparecerme por la Italia [Avenida donde se encuentra el local de la “Casita”], si me agarran los pibes del pasillo [Barrio SCAC] me hacen cagar...

- ¿Por qué?

- El otro día los agarramos acá, se habían metido a pintar en el barrio [Aeroferro] ¿Viste allá, en la otra cuadra, que dice “Paco y Mono gatos”? Lo hicieron ellos, por eso fue la agarrada. Ahora me tengo que cuidar... (Paco)⁶³

Como podemos observar, la cultura local/territorial tiene un fuerte peso en la cotidianeidad de los y las jóvenes: define ámbitos de prácticas, identidades, enfrentamientos, pautas de relación, etc. Más adelante analizaremos cómo esta particular característica influye en los procesos de construcción de AP. Por ahora adelantamos unos interrogantes: si entendemos la autoridad como un vínculo o relación social por el cual el autorizante (en este caso los o las jóvenes) reconoce a una persona autorizada ¿Cómo jugará en la construcción de este vínculo la preeminencia de la cultura local? ¿Qué pasa cuando él o la docente a quien, supuestamente, se le debe reconocer autoridad no proviene de esa cultura local y, por tanto, no conoce sus códigos y prácticas?

63 Este diálogo fue refrendado por la coordinadora de la murga, “...no se pueden cruzar de un barrio al otro porque tienen problemas, como que hay un proceso identitario muy fuerte de los adolescentes que tiene que ver con el barrio. Una identidad territorial que es del barrio muy vinculada a la violencia, especialmente en los varones aunque ahora en las mujeres también. Como que el más fuerte, el más violento, el que más sepa pelear y defenderse, ese es el barrio que se las aguanta. Entonces está esa idea de que vos a mi barrio no podes entrar si no te dejo, entonces siempre están ahí cuidando el barrio y siempre están viendo por donde pueden caminar y por donde no. Y lo que hemos visto ahora es que ni se sabe por qué se pelean. Antes sí, vos sabías que fulanito en la bailanta se cruzó con el otro, pero hoy en día ni se sabe porque... el hermano o un amigo en algún momento tuvo un lio y... entonces son historias que se heredan y te dicen “Con los de aquel barrio hay bronca”, no hay justificación, pero hay bronca, entonces hay mucha violencia”. (Ema – Coordinadora de la Murga).

Por último, quisiéramos marcar otro dato emergente que nos llamó la atención y que, creemos, resulta pertinente para el objeto de nuestra investigación. No referimos a cómo, en la mayoría de los discursos adultos, los y las jóvenes aparecen como sujetos conflictivos, reacios al control y, muchas veces, asociados a imágenes amenazantes y peligrosas. Con esto no queremos decir que “todos” los adultos entrevistados compartan este punto de vista, pero sí que es la perspectiva mayoritaria y, podríamos arriesgar, socialmente hegemónica. La mención al conflicto en la relación con él o la adolescente la encontramos en el ámbito familiar:

...Yo con uno de mis hijos, ahora tiene 19 años y es papá muy jovencito, me ha costado, he tenido problemas, nos hemos peleado, no ha sido fácil. El año pasado me lo llevaron preso, lo acusaban de haberse robado un televisor. Pero yo he estado siempre encima de él ¿Dónde vas? ¿Qué estás haciendo? Si se iba al pasillo yo iba detrás de él, si eran las dos de la mañana y no volvía yo iba a buscarlo. Yo no soy una mamá de dejarlo, yo tengo que saber que está haciendo mi hijo en la calle. Yo veo muchas mamás que descuidan a sus hijos, yo he visto eso en todos estos años que vivo acá [...] con la escuela lo mismo, yo le insistía y le insistía, al final me cansé y no fue más (Yola, vecina de Aeroferro).

En el ámbito de las *instituciones educativas* también encontramos la mención a conflictos pero aquí –dada, quizá, la naturaleza específica de la relación– la figura del o la joven aparece como sinónimo de amenaza potencial sobre el adulto en cuestión. Tal es el caso de lo relatado por uno de los miembros de la escuela de fútbol y una maestra de la escuela pública.

...a estos chicos les cuesta hacer caso, son rebeldes, hay que andarse con cuidado porque... no sabes que puede pasar. Acá muchas veces se pelean, gritan y se van, pero después casi todos vuelven porque les gusta el fútbol... (María, integrante Comisión Directiva EFI Juniors).

...después de lo que nos ha pasado⁶⁴ una está intranquila, una va a pensar ante de decirles algo qué y cómo lo va a decir. Yo con los años me he dado

64 Hace referencia a un incidente violento ocurrido en la escuela entre dos alumnas sobre el que más adelante volveremos.

cuenta que una no tiene que irritarse porque ellos se irritan inmediatamente, ellos son chicos que se defienden y te van a cuestionar y te van a enfrentar [...] si voy a levantar la voz, me pongo firme y retarlos, pero no ir de muy mala manera porque no me corresponde hacerlo -aunque te dan ganas- pero no, soy muy medida en eso ¿Por qué? Porque no me gustaría que reaccionen mal, yo no voy a aguantar esa reacción, son jóvenes de unos tamaños así de grandes y yo soy muy chiquita, entonces yo tengo que ver. (Micaela, Maestra Escuela San Luis).

La mención más explícita a los y las adolescentes como amenaza, asociándolos a prácticas delictivas, impunidad y desafío a la “autoridad pública” la encontramos en las palabras del responsable de la comisaría:

...ellos se creen impunes, porque por ahí son menores o porque no los podemos agarrar con las manos en la masa. Son pibes que, como quien dice, van tomando cuerpo y andan por ahí armados [...] cada vez que los detienen, que los llevan a la comisaría del menor, los pibes suman puntos con la barritas de ellos “A mí me agarró la policía” dicen. Hay un chico de diez años en la Comisaría del Menor, en lo que va del año tiene 27 entradas ya. Es una cosita así chiquita y no le va a importar al grandote decirle “Te voy a cagar matando, te voy a cagar a trompadas”. Imagínate, si le dice eso a un policía que por allí puede llegar a imponer un poco de respeto, que le queda para una persona de civil, lo agarra un chico de estos y lo da vuelta. (Roberto, Comisario Comisaria 6ffi).

Para finalizar, intentando relacionar estos relatos con el tema que nos interesa, quisiéramos mencionar tres cuestiones. En primer lugar los testimonios dan cuenta de hechos que efectivamente ocurren en el contexto del territorio con algunos de los y las jóvenes que lo habitan, se dan situaciones delictivas y de transgresión que los tienen como principales protagonistas, en el orden de lo familiar, lo educativo y lo público. Una segunda cuestión interesante la podemos encontrar en el plano de la relación inter-generacional: para el adulto o adulta –ya sea padre o madre, educador/educadora, o representante del orden público- la relación con la o el joven se le presenta como conflictiva, dificultosa. Esto, por

supuesto, no es privativo de la relación con adolescentes de este sector social, pero aquí adquiere ribetes más críticos y dramáticos debido a las condiciones socioeconómicas en las que se dan estos vínculos y a las características de violencia que pueden adquirir. Por último, estos discursos también dan cuenta de algunas posiciones que adoptan los adultos ante estos conflictos inter-generacionales: posiciones de persistencia en el cuidado; posiciones de temor ante ese otro potencialmente peligroso; posiciones de estigmatización, etc. Posiciones subjetivas adultas que, como veremos más adelante, tienen una incidencia en los procesos mediante los cuales se construye (o destruye) la AP⁶⁵.

65 Para profundizar en los conflictos y quiebres inter-generacionales acontecidos en las relaciones adultos-jóvenes pertenecientes a sectores populares (particularmente en el contexto de las villas o chabolas de Buenos Aires) se puede consultar la apasionante e ilustrativa crónica de investigación periodística “Cuando me muera, quiero que me pongan cumbia” de Cristian Alarcón (2005)

CAPÍTULO VI

Relaciones de Autoridad Pedagógica en el Contexto de la Escuela San Luis: “Construyendo AP desde la prioridad del vínculo”.

6.1. Introducción.

En este capítulo nos proponemos abordar las relaciones de autoridad que se dan en el escenario institucional de la Escuela San Luis, específicamente analizaremos lo que acontece entre algunos docentes y estudiantes del 3er. y 4to. año de esta institución. Como ya mencionamos en el capítulo metodológico, el recorte de las y los docentes entrevistados está constituido por aquellos a quienes sus estudiantes consideraron figuras autorizadas.

Teniendo en cuenta que uno de los interrogantes de nuestro trabajo apunta a entender estas relaciones en el marco de los contextos sociales e institucionales que las condicionan, el primer apartado del capítulo lo dedicamos a una descripción de la escuela. Para ello desarrollamos, en primera instancia, una breve alusión a su recorrido histórico; posteriormente describimos algunas características generales de la misma (matrícula, plantel docente, política y cultura institucional, programas que desarrolla, etc.) y, finalmente, enunciamos algunas problemáticas que la atraviesan, profundizando especialmente en la emergencia de conflictos escolares en la cotidianeidad institucional.

Posteriormente desarrollamos las relaciones de autoridad desde los puntos de vista que las constituyen: el de las y los *estudiantes autorizantes*, y el de las y los *profesores autorizados*. El estudio de ambas dimensiones lo organizamos sobre la base de interrogantes que direccionan el análisis. Para el primer caso – alumnas y alumnos - las preguntas son: ¿Qué concepciones sustentan en relación a la autoridad? ¿Por qué atribuyen autoridad? ¿Qué lugar ocupa el conocimiento en el proceso de atribución de autoridad? En las y los docentes los interrogantes ordenadores son: ¿Qué concepciones sustentan en relación a la autoridad? ¿Qué prácticas realizan para construir autoridad? Y ¿Cuál es el lugar que ocupa el conocimiento en los procesos mediante los cuales construyen su autoridad pedagógica?

Si bien este capítulo pretende, primordialmente, describir empíricamente el objeto de nuestro estudio, no prescindiremos de los aportes teóricos allí donde

consideremos que nos ayudan a profundizar, refrendar o iluminar el análisis de las palabras de nuestros entrevistados y entrevistadas.

6.2. El escenario institucional.

Las relaciones de autoridad y autoridad pedagógica, como todo fenómeno social, se encuentran íntimamente vinculadas a los contextos en que se dan. Desatender esta necesaria contextualización socio-histórica sería, creemos, falsear su comprensión ya que no es lo mismo considerar estas relaciones en un país que en otro, con sujetos pertenecientes a un sector social u otro, en un escenario institucional u otro. De allí la necesidad de realizar un acercamiento panorámico a los múltiples atravesamientos sociales e institucionales que consideramos relevantes para entender los condicionantes que operan en la complejidad de estas relaciones.

Ya enunciado el contexto socio-político y comunitario, en este apartado haremos lo propio con el contexto institucional. La importancia de reparar en este aspecto reside en que las tramas institucionales “filtran” de una determinada manera los condicionantes contextuales. Este proceso se da a través de las políticas, modalidades de gestión y culturas específicas que la institución desarrolla para responder a las demandas y problemáticas que el territorio le plantea (Noel, 2009).

6.2.1 Breve reconstrucción de la historia de la institución: De los márgenes rur-urbanos⁶⁶ a los márgenes sub-urbanos.

A lo largo de su dilatada historia, la Escuela San Luis ha sido una institución de márgenes. Primero los márgenes rur-urbanos y ahora los márgenes sub-urbanos de la ciudad de San Luis. El libro histórico (LH) de la institución nos permite hacer una reconstrucción de los hitos más relevantes de su trayectoria.

La escuela fue inaugurada en el año 1910, con el nombre de Escuela Nacional N° 179. Su apertura se produjo unos años después de sancionada -a nivel nacional- la “Ley Lainez” (1905) por la cual se facultaba al Estado Nacional Argentino a

66 Le llamamos a los márgenes donde se entrecruzan prácticas sociales propias de la ruralidad y de la urbanidad.

crear escuelas en los territorio provinciales que así lo solicitaran. El lugar donde comenzó a residir la nueva escuela no fue la ubicación actual, sino una zona conocida como “Bajo Chico” ubicada en el margen sur-este de la ciudad de San Luis. Esta zona se encontraba en los márgenes de lo que entonces era el pequeño casco urbano de la ciudad. A partir de ahí comenzaban ya los territorios rurales y los habitantes mismos de la zona se dedicaban en su mayoría a prácticas de cultivo y ganadería⁶⁷.

En sus inicios la escuela funcionó como institución de personal único y estuvo dedicada, exclusivamente, a impartir escolaridad primaria. Abrió sus puertas con un solo curso y, a medida que se fue ampliando la matrícula, se fueron incluyendo los grados restantes.

Desde el inicio de su existencia la escuela no contó nunca con edificio propio, teniendo que cambiar periódicamente su lugar de residencia. Tal es así que, durante el período que media entre 1910 y 1949, se produjeron cuatro mudanzas. Siempre a casas de vecinos que prestaban o alquilaban viviendas para que las actividades se desarrollaran. El hecho de no tener edificio sería una constante en la historia escolar, consiguiendo uno propio 70 años después de su inauguración, a principios de la década del 80.

El 1956 la institución cambia su nombra por la actual denominación. A medida que los años transcurrieron -y en función de los cambios sociales y demográficos acontecidos en el “Bajo Chico”- la matrícula institucional fue decayendo. Este hecho produjo, en 1969, el cierre provisorio de la escuela para ser trasladada a la zona de la ciudad en la que actualmente se encuentra.

A principio de la década del 70, el crecimiento urbanístico de la ciudad se había trasladado desde la zona sureste de la ciudad al noroeste, por lo cual se necesitaban nuevas instituciones públicas. En ese contexto se produjo la reapertura de

⁶⁷ Así reseñaba, una directora de la época, la misión institucional en ese contexto “En este ambiente de costumbres y modalidades rurales, este paraje aumenta su población, haciendo indispensable que la escuela argentina levante el mástil de la cultura y modele el alma de tantos niños que solo saben arriar burritos cargados de leña, matar pajaritos con hondas; y escuchar cuentos de brujas y leyendas de aparecidos”. (LH, 33).

la escuela –ahora bajo la jurisdicción del Estado provincial- que siguió sin contar con edificio propio y funcionando en precarias condiciones. Esta situación es consignada en un artículo del periódico local adjuntado en el libro histórico:

En la observación hecha por nuestros cronistas se pudo constatar que la escuela a la que concurren 250 alumnos, solamente hay dos baños en precarias condiciones. Además la escuela posee aulas que no tienen vidrios en las ventanas o directamente sin estas últimas. Cabe destacar el esfuerzo del establecimiento por servirles a todos los alumnos el desayuno diario y la merienda (LH, 138).

Como decíamos, el problema del edificio propio no se solucionó hasta principios de la década del 80. Cuando, por intermedio de una donación de la fuerza aérea, se obtuvo un terreno en las inmediaciones del aeropuerto. La inauguración del nuevo local –en el que actualmente reside la institución- se produjo recién en 1982. A partir de ese momento se realizaron algunas ampliaciones para dar respuesta al aumento de matrícula, y la apertura de otros servicios como el jardín de infantes en el año 1994.

Su tuviésemos que plantear un punto de inicio para la historia “contemporánea” de la escuela, lo situaríamos en el año 2000 con el arribo a la institución de la actual directora. A partir de ese momento la dinámica escolar comienza a tomar el perfil que actualmente la caracteriza. Dos hitos importantes que marcan este período son la apertura de tres grados destinados a niños y niñas con sobre-edad - año 2000 - y la apertura del tercer ciclo de lo que entonces era la educación general básica - año 2005 -, lo que constituyó el puntapié inicial para la posterior apertura del nivel secundario.

Desde 1994 regía en Argentina la Ley 24.195 o Ley Federal de Educación. Según esta normativa la Educación General Básica (EGB) se dividía en: EGB1 (primer, segundo y tercer grado), EGB2 (cuarto, quinto y sexto grado) y EGB3 (séptimo, octavo, noveno). Esta transformación determinó que la Escuela San Luis perdiera el último año de la escolaridad primaria vigente con anterioridad a la sanción de la ley (que abarcaba desde primer a séptimo grado) quedándose solo con

el dictado de la EGB₁ y la EGB₂. Cuando ingresa la nueva Directora observa que esta carencia de la EGB completa significa un problema, pues los chicos que terminan el EGB₂ en la escuela no culminan los tres años restantes de escolaridad básica. En función de este problema es que, en principio, decide impulsar algunos convenios con otras escuelas y luego promover la apertura de los cursos del EGB₃ que, con el paso de tiempo, se convertirían en el actual nivel secundario:

... como vi que los chicos terminaban sexto y se iban a la calle, que no seguían el secundario, armamos un convenio, creo que en el año 2000, con la escuela San Martín y la Comercio 7 para que pasaran a las otras directamente. Pero me di cuenta que muchos no iban porque no les gustaba, porque les quedaba lejos y empezamos a pelear por tener acá el secundario. Nos lo dieron justo en el 2004, un año inolvidable para los docentes porque justo yo estaba en paro y me dieron la noticia de que lo teníamos al EGB 3. (Mirta, directora ESL)

El “*empezamos a pelear para tener acá el secundario*”, señala un rasgo elocuente de la actual gestión escolar. Ya que la apertura de este nivel no se dio por una decisión ministerial, sino por una demanda de la escuela impulsada, fundamentalmente, por la figura de la directora. Primero se abrieron los cursos correspondientes al EGB 3 y, posteriormente, 1er. y 2do. año de lo que en aquel entonces era el polimodal (hoy primeros tres años de la secundaria).

Un dato interesante para entrever las características de la relación escuela-Ministerio de Educación Provincial, lo constituye el proceso por el cual se logran abrir los años correspondientes al secundario. El Ministerio designa los cargos docentes correspondientes a los cursos de EGB₃, pero no los que se harían responsables del nivel polimodal. Solo accede a oficializar la apertura de éstos últimos, cuando la escuela le garantiza que no requerirá nuevos cargos, ya que los solucionaría con los existentes. Para ello, a medida que los y las estudiantes avanzan hacia los cursos superiores, cierra una división de algún año de EGB para abrir un curso de polimodal. De esta manera, por un lado, reubica a los docentes con los que cuenta “ahorrándole” al Estado los nuevos cargos y, por el otro, intensifica el trabajo de los y las que quedan en los cursos inferiores pues su matrícula –al

quedar una sola división- se ve sensiblemente aumentada. Este proceso –que pudimos observar en el 2012 mientras hacíamos el trabajo de campo- se extenderá, según lo anticipó la directora, con los restantes cursos en los años venideros hasta completar el ciclo secundario.

Este dato nos parece sintomático de un rasgo que ya marcamos en el capítulo anterior. Instituciones públicas –en este caso la escuela- que deben solucionar una diversidad de necesidades en contextos de des-financiamiento estatal. Se trata de administrar la carencia y solucionar los problemas lo mejor que se pueda lo cual significa, en la mayoría de los casos, que los recursos que el Estado escamotea son cubiertos con la precarización e intensificación del trabajo de los y las docentes.

6.2.2. La escuela en la actualidad. Entre las necesidades y demandas socio-comunitarios y la desatención estatal.

a.) La matrícula.

En el año 2006 se aprueba la nueva “Ley de Educación Nacional” (26.206), mediante la cual se vuelve a la tradicional división entre una Educación Primaria de 6 ó 7 años y una Secundaria de 5 ó 6 años (la variación depende del sistema que adopte cada jurisdicción) dividida en 3 años de Ciclo Secundario Básico (CSB) y 3 de Ciclo Secundario Orientado (CSO). En el caso de la Escuela San Luis queda organizada en dos turnos, por la mañana se imparte la escolaridad primaria y por la tarde la secundaria; existiendo el Jardín de Infantes en ambos turnos.

Según datos del Ministerio de Educación correspondientes al año 2011, la matrícula por curso y nivel era la siguiente:

Nivel	Año	Matrícula
Jardín de Infantes (Turno mañana y tarde)	Sala de 4 y 5 años	54
	Sala de 4 y 5 años.	49
Primaria (Turno Mañana)	Primer grado	47
	Segundo grado	37
	Tercer grado	33
	Cuarto grado	26
	Quinto grado	32
	Sexto grado	18
Secundaria (Turno Tarde)	1er. año (Divisiones A y B)	54
	2do. año (Divisiones A y B)	48
	3er. año (Divisiones A y B)	35
Matrícula total	433	

Según información proporcionada por la escuela, la matrícula del Nivel Secundario en el año 2012 -con la apertura de la división única de 4to. y el cierre de una de las divisiones del 1ero - era la siguiente:

Nivel	Año	Matrícula
Secundaria (Turno Tarde)	Primer año (Divisiones únicas)	41
	Segundo año (Divisiones AyB)	48
	Tercer año (Divisiones Ay B)	37
	Cuarto año (División única)	33
Matrícula total		151

Dos puntualizaciones respecto de estos datos. Estamos ante una escuela con matrícula relativamente pequeña (sobre todo si tomamos en cuenta el nivel secundario) y atravesada por el problema del desgranamiento y abandono escolar. Según estos números, se hace muy notorio en el nivel primario donde los egresados no alcanzan al 50% de los que iniciaron el nivel. Obsérvese que el mayor desgranamiento se observa en el pasaje de 5to a 6to grado.

En cuanto a las características socio-culturales y económicas de la matrícula, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se menciona que los y las estudiantes pertenecen a familias numerosas, que se encuentran por debajo de la línea de la pobreza y con sus necesidades básicas insatisfechas; también que hay un alto grado de analfabetismo a nivel de los padres y personas mayores. Respecto del desgranamiento escolar en la escolaridad primaria agregan que “los niños, que han conocido y comprendido números y los rudimentos básicos de la lectoescritura, pasan a desempeñar tareas irregulares de producción, trabajan para subsistir desde muy temprana edad” (PEI).

Respeto de este último punto, en nuestros encuentros con los y las estudiantes pudimos observar que la mayoría de los y las entrevistados manifestaron trabajar en paralelo a su concurrencia escolar, hecho que les acarrea no pocas dificultades para cumplir con las tareas y los horarios requeridos por la institución. Otra problemática recurrente— según nos lo manifestaron las y los docentes - son los embarazos adolescentes.

En general podríamos decir –apoyándonos en diferentes diagnósticos realizados por la escuela y en nuestras propias observaciones- que los y las estudiantes se dividen en dos grandes grupos. Un grupo mayoritario de clase baja perteneciente a los barrios mencionados en la descripción del territorio (un 80% de la matrícula según el PEI); y un segundo grupo más minoritario de clase media baja, perteneciente a otras barriadas cercanas a la escuela. La diferencia esencial entre un grupo y otro radica en la inserción familiar en el ámbito del trabajo formal. Mientras la subsistencia familiar del primer grupo se logra a través de ocupaciones precarias y planes sociales; la del segundo grupo – si bien no escapa a la

precarización generalizada– se resuelve en el ámbito del comercio o el empleo público de baja jerarquía.

b.) El plantel docente.

El plantel docente “oficial” del nivel secundario, está conformado por unos 40 docentes. De éstos, durante el período que duró nuestro trabajo de campo, concurrían aproximadamente unos 32, el resto estaba afectado por algún tipo de licencia y no había podido ser reemplazado. A esta carencia hay que sumarle el hecho de que el cuarto año recién abierto no contaba con la totalidad del plantel docente, ya que quienes habían sido reubicados por la escuela no bastaban y se encontraban a la espera de nuevos nombramientos. La directora nos narraba en estos términos esta situación de carestía:

Tenemos muchos cargos sin cubrir, porque varios docentes se fueron a otras escuelas quedaron los cargos y se piden y no se cubren... todo un drama porque a un tercero B lo tenemos sin “Ética” y sin “Sociales”. 2hs. en el tercero “A”, 2hs. en el cuarto... en total son algo así de 15 hs. sin cubrir. [...] También hay otros cargos que no se nombran, por ejemplo el de preceptor que tenemos solo una para toda la secundaria. Nos dicen que van a nombrar, van a nombrar pero no se nombra. El preceptor es importante porque los chicos vienen con una violencia grande desde afuera, los chicos demuestran todos sus problemas acá en la escuela, entonces necesitamos sí o sí dos preceptores. (Mirta, directora ESL)

A esto habría que sumarle la carencia de personal administrativo (el cargo de Secretaria se encuentra desierto) y de Ordenanza (sólo existe uno para todo el ciclo secundario). Tampoco existe personal pedagógico con horas “oficiales” en la escuela, esto se remedia con el trabajo “ad honorem” de una profesora con formación pedagógica específica que asesora a la gestión y a sus compañeros.

Las consecuencias de estas carencias son varias. Por un lado la precarización e intensificación laboral de las y los docentes que otras investigaciones ya han analizado en escuela ubicadas en el mismo territorio - zona (Farías, 2011; Muñoz, 2011); por el otro la existencia de gran cantidad de horas libres para los y las

estudiantes. Un hecho que nos llamó poderosamente la atención en las observaciones, fue la gran cantidad de chicos y chicas que circulaban por los pasillos de la escuela en momentos en los que, supuestamente, deberían estar en clases. También resultó notoria la falta de un horario uniforme de entrada y salida al colegio, hecho que se justificó diciendo que éste variaba de curso en curso en función de los profesores o profesoras que faltaran. Sobre estos puntos profundizaremos más adelante.

c.) El (des)financiamiento.

La carencia de recursos también se deja ver en el estado del edificio escolar. Aulas cerradas por no encontrarse en condiciones, baños con deficiencias sanitarias, ventanas rotas, ausencia de estufas y/o ventiladores, etc. En el taller que realizamos con los y las estudiantes de 3er y 4to año, las principales quejas respecto de la escuela venían por el estado del edificio escolar al que señalaban como “feo”, “sucio”, “pequeño”, etc.

Ante esta situación de des-financiamiento estructural por parte de Estado provincial, el equipo de gestión se ha transformado en un verdadero especialista en la búsqueda de vías de financiamiento alternativas. La principal entrada de dinero está dada por proyectos de mejora específicos que se presentan ante el Ministerio de Educación Nacional. Así nos lo relató la docente que se encarga “ad honorem” de las funciones de asesoría pedagógica:

Ahora al entrar por el plan de mejora podemos tener algunos beneficios, por ejemplo con el tema de los CAJ⁶⁸ podemos acceder al playón deportivo, entonces ya ahí vamos creciendo. También puede haber algunas construcciones [...] eso es con fondos de Nación, te pagan en efectivo porque viene el dinero directamente a la escuela, la escuela lo administra y creo que a la primaria le van a dar jornadas extendidas (Valeria, Profesora ESL).

A nivel local, el dinero faltante para el uso cotidiano –reparaciones, compra de productos de limpieza, merienda escolar, etc.- se consigue a través del trabajo so-

lidario de los y las docentes o a través de pedidos de contribuciones a las familias de alumnos y alumnas. Esto último genera algunos resquemores y reclamos en el estudiantado.

No me gusta de la escuela que, por ahí, cuando piden algo y necesitan que todos colaboremos, piden en exceso. Eso no es así, tienen que ver también los recursos económicos de cada uno, porque por ahora están pidiendo treinta pesos [...] todo el año nos piden plata para las fotocopias, no nos dan merienda, entramos desde las doce hasta las seis y media. Hay algunos que no almuerzan, comen alguna chuchería por ahí nomás pero eso no está bueno, antes nos daban postrecito. Según dicen, el Estado no cubre lo de los secundarios y por ahí necesitan elementos de limpieza y no hay (Anahí, estudiante ESL).

**d.) Posición en el sistema educativo e imaginarios escolar:
la escuela como depósito.**

Como mencionamos en el capítulo anterior, el sistema educativo sanluiseño se encuentra dividido en múltiples sub-circuitos formales (Escuelas públicas estatales, Escuelas Auto-gestionadas, Escuelas Digitales, etc.). Investigaciones recientes realizadas a nivel provincial (De Pauw, 2007; Farías, 2011; Muñoz, 2011) y nacional (Kessler, 2002) muestran que al interior de estos circuitos se dio también –como consecuencia de las políticas neoliberales- un proceso de estratificación entre instituciones.

El caso de la Escuela San Luis resulta un ejemplo válido de esta jerarquización institucional dentro del subsistema de las escuelas públicas estatales. Formalmente, según la nominación ministerial, entra en la categoría de escuelas urbano-marginales debido a su ubicación y a las características del estudiantado que atiende. Informalmente, se encuentra dentro de lo que se podría llamar “institución depósito”; en el sentido de que es una escuela a la que constantemente le derivan –desde el Ministerio o desde otras instituciones- estudiantes que han sido expulsados o que tienen alto índice de sobre-edad por haber repetido varios años. Esto se debe, entre otras cosas, al perfil de la institución y a los proyectos inclusivos que ésta desarrolla. Así lo testimoniaba una maestra:

Los chicos [con sobre-edad] que están ahora, en su mayoría vienen de otras escuelas o van al Ministerio y los envían acá porque saben que está el proyecto de sobre-edad y porque no les consiguen escuela [...] son chicos grandes que ya no los pueden tener en los grados. Imagínate que un chico de cuarto grado tiene nueve o diez años y tenés chicos de catorce o quince años y no los puedes tener con los más chiquitos, van quedando fuera de la escuela. Por ahí saben y vienen acá directamente o van allá a [Ministerio de] Educación y los mandan para acá. Son varias las escuelas que están con ese proyecto, pero la mayoría viene acá (Yamila, maestra ESL).

Esta particular dinámica acarrea diversas consecuencias. Por un lado una intensificación en el trabajo de los y las docentes debido a las múltiples problemáticas sociales y pedagógicas que deben afrontar. Por otro lado, como mencionamos anteriormente, se construye una representación social de la escuela como “depósito” de alumnos que “no estudian” o “son indisciplinados”. La presencia concreta de esta representación (y su peso en las prácticas) se nos hizo patente no sólo en las entrevistas con docentes y estudiantes, sino también en las palabras de vecinos, vecinas y representantes de las otras instituciones que habitan el territorio.

En la escuela del Barrio AMEP los chicos aprenden, pero esta otra [Escuela San Luis] es medio floja de ese lado. Hay chicos que no van, otros que se portan muy mal. Ellos allá tienen grado con sobre-edad pero están completos. Ellos tienen esta problemática.... (Adriana, representante Cáritas Diosesana)

Desde que vengo yo [la escuela] tiene esa mala fama. De que se peleaban todo el tiempo, se acuchillaban. Pero es mentira, una peleíta que se saca afuera y se exagera muchísimo como todo colegio. Se ha hecho mala fama y por ahí decís vos “Voy a la San Luis” y te dicen “No!!, por qué vas a ese colegio?”. Eso es algo que se hizo en el tiempo y cuesta cambiarlo [...] Hay muchos chicos que en otros colegios no los reciben y vienen acá como de rebote y por ahí se ha hecho mala fama en ese sentido. (Gabriel, estudiante ESL).

Las profesoras de allá [la escuela anterior a la que asistía] te dicen, “...sino querés estudiar andate a la San Luis que allá son todos vagos”... también dicen

“... allá en la San Luis te dejan hacer lo que quieras, así que vaya para allá...”
(Dahiana, estudiante ESL).

6.2.3. Política institucional: la inclusión/contención como eje prioritario.

La identidad de la Escuela San Luis está instituida fuertemente por la impronta que le imprime la gestión. Esta impronta se vincula con un discurso y políticas institucionales cuyo objetivo central es la inclusión del estudiantado y, de manera menos explícita, la asistencia social. La caracterización realizada por la institución de los chicos y chicas como “estudiantes en riesgo social”, con “problemas” o “marginales”, hace que la identidad escolar se haya conformado desde la ayuda a este sector.

La política de inclusión/contención implica, entre otras cosas, gestionar alimento si hace falta, realizar un seguimiento de los y las estudiantes para que no abandonen, abrir espacios escolares para los que se encuentran con un alto nivel de sobre-edad, bajar algunas exigencias vinculadas a las inasistencias y a los actos de “indisciplina”; promover clases de consultas, espacios extraescolares, apoyo psicológico, etc. Como ya señalamos, una figura central en la puesta en marcha de esta política es la directora, en el sentido de que ella fue quien la definió e impulsó cuando asumió su cargo en la institución.

Acá yo me sentí útil, sentí que hacía lo que a mí me gustaba, trabajar con chicos en riesgo social es como un desafío. Pensé que podíamos cambiar algo en la sociedad, que al menos desde este lugar chiquito podíamos ayudar a que hubiese menos analfabetos, que pudiese haber menos delincuencia y que la única forma de que los chicos pudiesen cambiar de vida era a través de la educación, porque si no iban a ser siempre esclavos... (Mirta, directora ESL).

A partir de este posicionamiento es que se define el perfil institucional. En esta escuela, la figura de la Directora – tanto para docentes como para estudiantes- es central:

...la que no los deja abandonar [a los estudiantes] es Mirta. Cuando yo digo “Que raro, fulanita hace tres días que no viene”, ahí sale ella a buscar al alumno, a preguntarle. Es como que le sigue los pasos para que el chico trate de no abandonar (Sabrina, preceptora ESL).

En términos concretos, esta política de inclusión-retención implica el desarrollo de un conjunto de estrategias institucionales destinadas a paliar, sobrellevar o contra-restar las diversas problemáticas presentes en los y las estudiantes. Haciendo una gruesa clasificación podríamos dividir estas estrategias en “formales/explicitas” e “informales /implícitas”. Dentro de las primeras podemos ubicar la puesta en práctica de un conjunto de programas nacionales cuyo objeto es abordar problemáticas puntuales y específicas presentes en las y los estudiantes. Dentro de las segundas estrategias podemos ubicar un conjunto de prácticas generadas por los propios actores institucionales más difusas y des-localizadas que contribuyen también a la contención y retención.

Dentro de las estrategias formales/explicitas podemos mencionar:

- **Programa de tutorías:** destinado a los chicos y las chicas que necesitan algún tipo de asistencia social, psicológica o pedagógica. Está a cargo de una profesora tutora, de un profesor con formación psicológica y cuenta con la ayuda de la pedagoga de la escuela. La tutoría no está individualizada curso por curso –por carencia de personal suficiente- sino que se trata de un seguimiento y una identificación general de aquellos chicos y chicas que están atravesando por momentos críticos (sean estos personales o escolares) y derivarlos a la atención psicológica o pedagógica
- **Programa de apoyo escolar:** se trata de espacios a contra-turno escolar⁶⁹, donde se les ofrece a los y las estudiantes que así lo requieren, apoyo en materias específicas principalmente lengua y matemáticas. El apoyo es brindado por profesores de la misma casa y financiado también mediante un proyecto presentado a nivel nacional.

69 Los chicos y chicas que asisten por la escuela a la tarde concurren a apoyo a la mañana y viceversa.

- **Programa de atención a estudiantes con sobre-edad⁷⁰:** es el más importante –por envergadura, peso institucional y continuidad- de los que tiene la escuela. Según las palabras de varios entrevistados, por este programa la escuela se hizo “famosa”⁷¹. Surgió en el año 2000, como una manera de abordar el problema que significaba la convivencia en un mismo curso de niños y niñas con edades y necesidades pedagógicas disímiles. En la actualidad la escuela cuenta con tres cursos de sobre-edad, uno en el turno mañana y dos en el turno tarde. En cuanto a la propuesta pedagógica que se le ofrece a los chicos y chicas que asisten a este programa, no varía demasiado respecto de los cursos comunes, en cambio sí se produce un seguimiento más personalizado debido a que el número de estudiantes por curso no supera los 15. Según los testimonios recogidos, la modificación pedagógica más notoria es bajar la exigencia en cuanto a contenidos con el fin de que los y las estudiantes puedan culminar la escolaridad básica.

En cuanto a las estrategias informales de inclusión/retención, pudimos observar varias prácticas cuyo punto en común tiene que ver con un enfoque pragmático de la normatividad escolar. Noel (2009), en una investigación desarrollada en escuelas ubicadas en contextos de pobreza, plantea que los actores institucionales –docentes y directivos- pueden adoptar posiciones normativas o pragmáticas respecto de los diversos conflictos que se le presentan en la cotidianeidad escolar. Las posiciones normativas son aquellas que, ante la emergencia del conflicto o el desajuste entre las prácticas esperadas y las prácticas reales, optan por sostener y subrayar la prioridad de la normatividad escolar; desde esta perspectiva es responsabilidad de los y las estudiantes adaptarse a lo que la escuela les requiere. Al contrario de esto, las posiciones pragmáticas optan por una “adaptación o flexibilización” de la normatividad escolar en función de las prácticas y las problemáticas que les plantean los estudiantes. Considerada a la luz de estas categorías, la Escuela San Luis adopta una posición claramente pragmática.

⁷⁰ Los niños con sobre-edad, son aquellos que sobrepasan en más de dos años la edad formal estipulada para un grado o año.

⁷¹ Esta “fama” se debió, en primera instancia, a que fue una institución pionera en desarrollar este tipo de programas y sirvió como ejemplo a otras instituciones de la ciudad que se encontraban acuciadas por el mismo problema. También fue “famoso” porque gracias al programa la escuela recibió reconocimientos públicos a nivel provincial y nacional.

Esta flexibilización o adaptación de la norma tiene por objeto contener al estudiante lo máximo posible porque, como frecuentemente pudimos escuchar, *“después de la escuela, solo les queda la calle”*. En concreto esta posición pragmática la pudimos observar en:

- La consideración de inasistencias para los chicos y chicas que trabajan o las chicas que son madres. Esta práctica incluye algunas omisiones o “condonaciones” cuando sobrepasan el límite “oficial” por el cual deberían quedar libres. También, en este sentido, se produce una “flexibilidad” en cuanto a los horarios de entrada y salida de la institución.
- La aplicación selectiva y situacional de sanciones por actos de “indisciplina” que vulneran la normatividad escolar. Esto implica que no existe una legalidad más o menos abstracta que se aplica a todos por igual sino que, en general, se prioriza la consideración del caso particular. Esta “consideración particular” abarca desde conflictos entre estudiantes-estudiantes o estudiantes-docentes, hasta el hecho de no cumplir por ejemplo, con el uniforme escolar que la escuela les requiere.
- Desde lo académico, el enfoque pragmático también se deja ver en el recorte de contenidos para que las y los alumnos “puedan llegar” a ellos; flexibilidad para las fechas de las evaluaciones (que se negocian, adelantándose o retrasándose cuando resulta necesario); flexibilidad en la entrega de las diversas tareas escolares, etc.

En síntesis, se trata de adaptar lo máximo posible la normatividad escolar a las necesidades y requerimientos de los y las estudiantes con el fin de retenerlos. El desafío es contenerlos para que no abandonen la escolaridad formal.

La preeminencia de este enfoque pragmático en relación a la normatividad resulta informal, implícito y, no pocas veces, auto-contradictorio. Informal porque no está volcado en ninguna norma escrita pero, de hecho, existe en la práctica; implícito porque los actores no siempre lo reconocen, algunas veces lo ponderan y otras lo omiten. Y auto-contradictorio porque, por un lado, es coherente con

el ideario inclusivo que sostiene la escuela y, por el otro, sitúa a los y las actores institucionales ante algunos interrogantes límites ¿Hasta dónde es posible flexibilizar la norma sin que la institucionalidad misma desaparezca? ¿Cómo compatibilizar la omisión de la norma para unos y su aplicación para otros u otras?⁷²

Desde el punto de vista de los y las estudiantes, las políticas de inclusión y el enfoque pragmático de la normatividad tienen una aceptación disímil. Algunos chicos y chicasESLan de menos la existencia de una normatividad clara que se aplique de manera igualitaria para todos y todas. Este es el caso de una estudiante que comparaba la dinámica de la escuela con el colegio al que anteriormente asistía:

Allá [en la otra escuela] no traías un práctico un día y listo no te daban más tiempo para presentarlo, en cambio acá te dan oportunidad, oportunidad y oportunidades. Y allá se cumplía el uniforme y todo, acá no se cumple mucho. Se supone que si dicen hasta tal fecha, es hasta esa fecha, no después. Eso está mal porque fomenta vagancia. Yo lo veo en el caso de mis compañeros que les dan muchas oportunidades, en todos los cursos son así. (Dahiana, estudiante ESL).

A diferencia de esto, otros y otras se muestran en acuerdo con las políticas de inclusión. Este es el caso de un estudiante que ponderaba el hecho de que la escuela le dé más oportunidades a quienes más las necesitan:

Lo que más me gusta de la San Luis es que le dan más oportunidades a los chicos que más lo necesitaban, chicos que están de calle, chicos humildes, con esos chicos me relaciono yo (Erik, estudiante ESL).

6.2.4. La cultura institucional, una cuestión de familia.

El análisis realizado nos permitió entrever algunos rasgos que dan cuenta –de manera bastante notoria- de una determinada cultura institucional. Profundiza-

⁷² Respecto de esto nos señalaba una maestra que atiende el grado de sobre-edad “...hay un grupito que quiere la escuela y otro grupito que no la quiere, ese es el por ahí no respeta normas [...] Es difícil intervenir como escuela, a nadie podes dejar afuera, no se los puede dejar afuera sin escuela y sin estudio aunque vengan a jugar y a molestar. Por una cuestión de ley y por una cuestión de que la escuela acá es contenedora... pero se los aguanta hasta que llega un momento que no se puede más (Susana, maestra ESL).

remos ahora algunos de estos aspectos ya que, en tanto constituyen el trasfondo simbólico desde donde se construyen las relaciones de AP, cobran especial relevancia en esta investigación.

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) en su propuesta de análisis de las instituciones educativas, definen tres “tipos ideales” (en el sentido weberiano del concepto) de culturas institucionales⁷³: la institución escolar como una cuestión de familia, la institución escolar como una cuestión de papeles y la institución escolar como una cuestión de concertación. Cada una de estas culturas, funcionan desde un imaginario institucional⁷⁴ a través del cual los y las actores experimentan, interpretan y actúan las diferentes situaciones que se les presentan cotidianamente en el devenir institucional. Enfocada desde estos tipos ideales, la cultura escolar presente en la Escuela San Luis responde claramente a lo que estas autoras denominan modelo familiar de la cultura institucional.

En esta cultura institucional se idealizan algunos aspectos de las relaciones interpersonales y se niegan otros. La idealización se monta sobre los aspectos positivos, gratificantes y tranquilizadores de lo familiar, entendido aquí como aquello que no nos es totalmente desconocido. La ilusión del vínculo seguro, en que la aceptación y el cariño de los otros son puntos de certeza incuestionables, facilita la construcción de esa cultura institucional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 40).

En este sentido la matriz de percepción o metáfora predominante que utilizan los actores institucionales para referirse a la escuela y a las interacciones que en ella acontecen, es la metáfora familiar.

73 Para estas autoras, en concepto de cultura institucional hace referencia a “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella”. (Frigerio, Tiramonti y Poggi, 1992: 35).

74 El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones -generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos teniendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento. (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992:37).

... es como que acá en la San Luis no somos docentes/alumnos, es como si fuéramos padres/alumnos. ¿Por qué? Porque la mayoría de las veces nos ponemos y nos sentamos a hablar con el niño y él termina por contarnos todo lo que pasa en la escuela, en su casa, sus problemas, todo. Terminamos siendo el padre del niño dentro de la escuela. Y en la medida que veamos que en la casa no los respetan, no los oyen, llamamos al tutor (Sabrina, preceptora ESL).

Esta cultura familiar se caracteriza -entre otras cosas- por un rasgo central: la predominancia del factor afectivo en las tramas vinculares y la consecuente subordinación o des-dibujamiento de los aspectos pedagógicos. Respecto de esto, la caracterización que desde la institución se realiza de los chicos y chicas como “carentes de afecto” (entre otras múltiples carencias) hace que los vínculos se tejan desde este lugar:

...para mí son chicos carentes en lo afectivo, son chicos que tienen una mochila, porque tienen, bonitos, muchísimos problemas familiares. Hubo un año en que me dediqué al proyecto de tutorías, los traía acá y conversábamos y te enteras de cada cosa!!. Muchos que están solitos y bueno buscan lo que... (Valeria, profesora ESL).

Yo con los chicos me llevo bien porque es, supuestamente, como dice Mirta, no los trato como alumnos, los trato como la madre que algunos no tienen en la familia, otros... fijate vos los mensajes de texto que tengo en mi celular “Ma, no voy”, “Ma” por esto, “Ma” por lo otro. Hasta que un día les he dicho, va a venir la mamá de ustedes y me va a sopapear [golpear] por su culpa y ellos “No Sabri, le decimos así porque usted es como la mamá nuestra...” (Sabrina, preceptora ESL).

Estos vínculos “familiares” no sólo son extensivos a las relaciones docentes-estudiantes, sino que también son destacados en el ámbito de las relaciones interpersonales del equipo docente.

Estrechamente relacionada con esta cultura familiar se encuentra, nos parece, la construcción de un sentido de pertenecía institucional por gran parte de los do-

centes y estudiantes. Decimos “gran parte” porque este sentido no es unánime, aunque si mayoritario. La pertenencia institucional se dibuja en torno al acuerdo con las políticas de contención y permanencia implementadas desde la gestión. Los y las docentes identificados se sienten partícipes de una institución que se caracteriza, fundamentalmente, por asistir a los chicos y chicas en las diferentes problemáticas que estos atraviesan. Según varios docentes esta identificación también se produce en los chicos y chicas, hipótesis que –en base a los testimonios y observaciones- podríamos refrendar.

La inclusión y el clima afectivo desplegado por la escuela es, creemos, percibido y apreciado por gran parte del estudiantado. Pero ¿Qué sucede cuando un o una estudiante no responde a estas expectativas “familiares”? ¿Qué sucede cuando el conflicto estudiante-estudiante o estudiante-docente emerge? ¿Cómo reaccionar cuando los chicos y chicas no consideran, actúan o respetan esa afectividad desde la cual se los define y define un determinado vínculo con ellos? Más adelante volveremos sobre estos interrogantes.

6.2.5. Los límites de las políticas de inclusión/retención. Sobre algunas problemáticas que atraviesan la institución.

Durante el transcurso del trabajo de campo, y en los contactos anteriores tenidos con la escuela, tuvimos la oportunidad de observar, escuchar e interpretar una diversidad de conflictos o problemáticas que atraviesan la cotidianeidad institucional. En este apartado haremos referencia a algunos de ellos, profundizando particularmente en aquellos que resultan relevantes para nuestra investigación.

▪ Repitencia, sobre-edad y deserción.

Como ya señalamos, el eje identitario de la Escuela San Luis está dado por sus políticas de inclusión y retención del estudiantado, a partir de esta idea fuerza las y los actores institucionales desarrollan sus prácticas pedagógicas. Pero, más allá de los diversos mecanismos –formales e informales- que se ponen en juego para lograr este objetivo, los condicionantes existentes en el contexto social e institucional parecen constituirse en un límite para el logro cabal de estas políticas. Diversos indicios recuperados en la investigación nos dan la pauta de esto. En este sentido, el primer límite está dado por los índices de repitencia, deserción y sobre-edad que tiene la escuela.

Repitencia, sobre-edad y deserción en la Escuela San Luis

Año	Curso	Matrícula Total	Repitencia	Sobre-edad	Deserción
2007	1°EGB3	38	27	25	3
	2°EGB3	57	37	38	8
	3°EGB3	42	26	24	10
	Total	137	90 (65,7%)	87 (63,5%)	21 (15,3%)
2008	1°CSB3	79	12	11	6
	2°CSB3	42	18	16	5
	3°CSB3	25	10	10	7
	Total	166	40 (25%)	37 (22,3%)	18 (10,84%)
2009	1°CBS	79	1	53	8
	2°CBS	42	11	28	8
	3°CBS	25	7	17	7
	Total	147	19 (13%)	98 (66,6%)	23 (15,6%)
2010	1°CBS	57	21	40	7
	2°CBS	47	6	27	6
	3°CBS	28	7	18	9
	Total	132	34 (19%)	85 (47,7%)	24(18,2%)
2011	1°CBS	54	14	Sin datos	Sin datos
	2°CBS	48	8	Sin datos	Sin datos
	3°CBS	35	10	Sin datos	Sin datos
	Total	137	32 (23,35%)		

(Elaboración propia en base a datos proporcionados por la institución).

Como se desprende de estos datos, los problemas de repitencia, sobre-edad y deserción constituyen una seria dificultad que atraviesa la realidad institucional. Respecto de esto querríamos puntualizar algunas cuestiones:

- La **repitencia** muestra una variación significativa entre los años 2007 y 2008. Según pudimos indagar, el origen de esta variación se debe a un cambio en las condiciones para pasar de año promovida por el Ministerio para las secundarias provinciales. A partir de ese momento, los y las estudiantes pudieron pasar el año adeudando hasta 3 materias previas, por lo que los números de repitentes disminuyeron fuertemente. Con posterioridad a esa operación, los porcentajes se estabilizan en un promedio cercano al del 20% anual.
- En cuanto a la **sobre-edad** sucede algo similar. Se produce una baja del 2007 al 2008, pero luego vuelve a subir a un 50% anual de promedio. Lo cual nos estaría diciendo que la mitad de los chicos y chicas que asisten a la secundaria están excedidos en más de dos años de la edad formal estipulada para su curso.
- A diferencia de los índices anteriores, la **deserción** se mantiene constante en un promedio del 15% anual aproximadamente. Esta problemática también se puede observar en cómo la matrícula decrece a medida que se avanza en la escolaridad; en tercer año del CSB asisten aproximadamente un 30% menos de estudiantes comparados con los que ingresaron en el primer año del mismo ciclo.

En términos generales podríamos decir que estos guarismos nos están mostrando, por lo menos, dos cuestiones. En primer lugar que, más allá de las diferentes políticas inclusivas implementadas por la gestión, las problemáticas persisten en una proporción significativa. En segundo lugar que –a juzgar por el alto número de estudiantes repitentes y con sobre-edad- estas políticas pueden llegar a operar sobre la retención e inclusión de los y las estudiantes en la escuela, pero eso no quiere decir que esto implique necesariamente una mejora pedagógica o en la calidad de sus aprendizajes. Cómo dicen varios de los y las docentes entrevistadas “afuera está la calle, por eso hay que retenerlos en la escuela”. A los cuál podríamos agregar el interrogante ¿retenerlos para qué?

- **El debilitamiento de la regularidad y la normatividad institucional.**

En capítulos precedentes mencionamos como Durkheim (2002), en su análisis de la escuela decimonómica, sostenía que uno de los principios en relación a los cuales se debía organizar la cotidianeidad escolar era la regularidad. En el dispositivo institucional tradicional el tiempo, el espacio y las conductas tenían un cierto ímpetu circular que constituía su fuerza. A fuerza de repeticiones se instauraban hábitos, a fuerza de hábitos conductas, a fuerza de conductas subjetividades. Estamos, claro, ante la definición clásica del proceso de socialización por el cual determinados valores son introyectados por las y los sujetos para constituirse en cuanto tales.

Varios autores señalan que los procesos de socialización - por lo menos tal y como fueron conceptualizados tradicionalmente - han perdido su eficacia reguladora. Dubet (2006) denomina a esta transformación proceso de des-institucionalización. La des-institucionalización implica que la norma instituida –ese “molde para verter nuestra conducta” al decir de Durkheim- ha perdido su poder prescriptivo sobre las conductas de las y los individuos, estos ya no actúan en función del rol que la institucionalidad les dibuja, sino en función de sus criterios experienciales. En el contexto de los procesos de masificación escolar, la escuela debió conjugar demandas disímiles y contradictorias. Por un lado estaban sus mandatos tradicionales, y por el otro un conjunto de sujetos al que había que considerarlos no sólo en su condición de estudiantes sino también como sujetos con historias, necesidades y derechos particulares. Algo de este proceso, hemos creído entrever en la cotidianeidad de la Escuela San Luis.

En primera instancia, como parte de este proceso de des-institucionalización más amplio, se da la *desregulación de la cotidianeidad escolar*. En este sentido el “eterno retorno” de tiempo escolar se vuelve más inestable e imprevisible y los espacios dejan de estar estrictamente regulados.

“Prece ¿A qué hora entramos mañana?” Le inquirían, con mucha frecuencia, chicos y chicas de los diferentes años a la preceptora de la escuela. La presencia constante de esta duda, en apariencia anodina, supone que algo tan “regular”,

“habitual” y “natural” como la hora de entrada al colegio es puesta en duda. Más allá de los motivos particulares –ausencias ocasionales de profesores, adelantamiento o atraso de algunas horas cátedra, cambios de asignaturas, eventos escolares, etc.- lo cierto es que la mentada “regularidad” durkheiniana, engendradora del hábito socializador, brillaba por su ausencia. A esto hay que agregar que no todos los chicos y chicas entraban o salían al mismo horario debido a los permisos que tenían por cuestiones laborales.

Lo mismo valdría decir para la regulación del espacio. El supuesto de que durante las horas de clase se permanece dentro del aula, mientras que el patio o los pasillos son para los recreos, no es válido (o lo es parcialmente) en el caso de la Escuela San Luis. Constantemente se ven niños y niñas circulando por un lugar cuando “deberían” –si nos atenemos a la representación tradicional del espacio escolar- estar en otro. Como ocurría con el horario de entrada, esto se debía principalmente a la presencia de muchas horas libres debido a la ausencia o carencia de algunos profesores y profesoras. Pero no sólo por esto, pues los chicos y chicas no parecían tener mucho interés en respetar la organización tempo-espacial de la escuela. A propósito de esto, transcribimos un registro realizado en nuestro cuaderno de campo:

Es hora de clase. Hace unos quince minutos que sonó el timbre. Estoy con Sabrina -la preceptora- dialogando y nos interrumpe una profesora “-Sabrina ¿Podes buscarme a los chicos que no han entrado al aula y ya pasaron 15 minutos”. Sabrina va y a los cinco minutos regresa con cuatro chicos, los lleva al curso. Me dice “Estaban en el baño, creo que fumando pero no los agarré, siempre hacen eso”. (Registro cuaderno de campo).

Otro indicio interesante que cimenta la hipótesis del debilitamiento de la regularidad y la normatividad institucional nos lo da el problema del uniforme escolar. Éste puede funcionar, casi, como ejemplo arquetípico del proceso al que estamos aludiendo. Históricamente el uniforme escolar sirvió para ocultar, homogeneizar e igualar, al interior del espacio escolar, las diferencias sociales y culturales de los y las estudiantes (Dussel, 2004). También el uniforme funcionó como marca de

rol, en el sentido de que cuando alguien se ponía el uniforme escolar dejaba de ser Juan o María y pasaba a ser “alumno de”.

En la Escuela San Luis, conseguir que los estudiantes usen el uniforme constituye un problema relevante tanto para docentes como para estudiantes. En varias entrevistas, cuando hablábamos de las normas que se imponían o dejaban de imponer en la escuela, salía como ejemplo privilegiado y recurrente. Si analizamos lo planteado por las y los docentes, el uniforme pareciera encarnar una metáfora especialmente significativa de esas demandas contradictorias que, al decir de Dubet, la escuela debe conjugar. Por un lado se lo ve como aspiración por la carga simbólica e identitaria que éste representa; pero por otro lado se es consciente de la necesidad de no imponerlo a quienes, por cuestiones económicas, no pueden acceder a él.

...la mayoría de las madres son empleadas o trabajan en el plan de inclusión, son de escasos recursos...fijate que la escuela tiene su uniforme y le insistimos mucho a los chicos que lo traigan. Pero tampoco le podemos exigir tantísimo porque hay gente que tiene 10 hijos adentro de la escuela, por eso no puedes pedirles que los diez vengan con el uniforme... (Sabrina, preceptora ESL).

Esta contradicción –como otras- es percibida claramente por los y las estudiantes:

...me gusta la norma del uniforme, yo siempre traigo uniforme y hay otros que no traen. Hay veces que los retan y hay veces que no, entonces vienen como quieren y uno se cansa de venir con uniforme. Para qué, si no le dicen nada a los otros y cuando uno un día no lo trae, es el escándalo más grande que hay. Yo cumplo y no vale que otros no cumplan. (Enzo, estudiante ESL).

También proponen medidas para que se cumpla el requerimiento. Curiosamente, el pedido pareciera pasar porque la institución adopte una posición menos “pragmática”, más “normativa” y que haga cumplir lo que pide valiéndose de sanciones.

Yo creo que se podría arreglar siendo un poco más estrictos, haciendo respetar un poco más las normas de convivencia en la escuela o lo que pide el colegio,

que por ahí nunca le hacemos caso. Por ejemplo el tema del uniforme –yo soy uno de los que nunca respetan el uniforme- pero por ahí hay gente que la entendemos porque no tiene plata para comprar el tema del uniforme. Pero por ahí el tema del pelo, el peinado, no venir con aritos. Yo creo que haciendo respetar eso un poco más cambiarían las cosas. O también si te mandaste alguna las sanciones que sean graves, sancionar bien, no decir te pongo cinco amonestaciones y después no me acuerdo (Anahí, estudiante ESL).

En general, lo que pareciera señalarse es cierta contradicción institucional al “imponer” normas que nunca se terminan de “imponer”. En este sentido, tanto para docentes como para estudiantes, pareciera haber una pugna entre el imaginario construido en relación al deber ser escolar, –“la escuela no es una cancha de fútbol” “hacer respetar...para que los chicos no vengan con aritos, peinados inapropiados, etc.”- y lo que efectivamente “es” la escuela. Esta contradicción nos es sugerida cuando, en este último testimonio, el mismo estudiante que pide “sanciones” para los que no cumplen el uniforme, reconoce él mismo no cumplirlo.

Otro aspecto que nos indica esta debilidad normativa, es la particular densidad que adquieren las presencias personales en la organización escolar (Duschatzky, 2002). Pareciera ser como si la norma instituida, para ser válida, depende de la individualidad que la encarna. A tal punto acontece esto que se llega a confundir la legalidad implícita de la norma con quien, ocasionalmente, la aplica.

En el caso particular de la escuela analizada, dos son las presencias relevantes en función de las cuales pareciera estructurarse gran parte de la normatividad cotidiana: la directora y la preceptora. En relación a la primera, ya hemos sugerido el peso que adquiere su persona para el proyecto escolar. Ella es la referente en relación a las diversas políticas de inclusión y permanencia que caracterizan la identidad institucional. Esta referencia funciona no sólo para el equipo docente, sino también para los estudiantes. Para estos últimos la directora es la “dire”, y es a ella a quien acuden a la hora de zanjar algún conflicto con profesores o compañeros.

El caso de la preceptora es particularmente interesante pues, como ya mencionamos, es la única que cumple esa función en la escuela. Ella, gracias a esta “exclusividad”, es la que está al tanto de lo que ocurre en los diferentes cursos de la secundaria, funcionando como nexo entre estudiantes, docentes y directora. Este estar “al tanto” abarca cuestiones académicas, sociales, afectivas, etc.; además cumple funciones como profesora de matemáticas en el programa de apoyo escolar⁷⁵.

Si partimos del supuesto de que una norma vale por sí misma, más allá de quien ocasionalmente deba hacerla respetar, el ejemplo de la preceptora nos sirve para ver como una norma debilitada depende necesariamente de la presencia de quien la esgrime, sin ella deja de generar reconocimiento y respeto. Aquí un ejemplo particularmente ilustrativo:

Hace poco tuve que retar a cuarto porque entraban a la 1,30 y decidieron no hacer la formación. Salió Karina a retarlos y le contestaron de cualquier manera, le dijeron que yo era su única autoridad y que ella no era quien para mandarlos. Yo les dije ‘chicos, pero entonces si yo no estoy no entran más’. Es porque los tengo desde primer año, cuatro años siempre fue así: yo yo y yo. Cuarto es una mezcla de tercero A y tercero B. De tercero A soy su autoridad desde primero, entonces ellos vienen siempre a mí y el otro día cuando K. y M. les dijeron que formaran no les hicieron caso (Sabrina, preceptora ESL).

En síntesis. Los indicios de irregularidad en los tiempos y espacios institucionales, la dificultad de imponer normatividades homogéneas y homogeneizadoras (analizadas en el ejemplo de uniforme) o la supeditación de la norma a las presencias particulares; nos están hablando, creemos, de la presencia de procesos de des-institucionalización en la cotidianeidad de la escuela.

⁷⁵ Respecto de la importancia de la presencia de la preceptora en la escuela, nos comenta una docente “...yo digo “Si no está Sabrina acá, no sé qué hacemos”. Ella sabe quien vino y quien no de cada curso. Son seis cursos y te puede dar los ausentes de todos, te puede decir quien se ha llevado la materia, quien no. Ella es el alma de la escuela y la que tiene todo el conocimiento de los chicos. A Sabrina yo la admiro, hasta los promedios se sabe, por ejemplo hay un acto y ella dice ‘fulanito de tal tiene este promedio, fulanito otro’. Y las anotaciones... para el plan de mejora me a hecho un cuaderno donde sale niño por niño quien rindió, qué se sacó, qué rindió. La siguen mucho los chicos, es la única preceptora, mirá que se está pidiendo, con el cambio de supervisora fue lo primero que nos prometió pero no pasó nada, no hemos tenido suerte... (Valeria, docente ESL).

En el análisis teórico de los conceptos de autoridad y AP, mencionábamos la importancia que adquieren las mediaciones institucionales al momento de prestigiar a las figuras de autoridad. Según lo analizado podemos sostener que este sustrato se encuentra debilitado en el contexto de la Escuela San Luis, por lo que –como más adelante analizamos- las figuras de las y los docentes autorizados se cimentan en construcciones que exceden la norma instituida.

6.2.6. Conflictividad escolar y des-dibujamiento de la AP a nivel institucional.

De entre las múltiples problemáticas que atraviesan a la escuela, quisiéramos dedicarles especial atención a la emergencia de los conflictos escolares. Las situaciones conflictivas (particularmente aquellas que se resolvieron de manera violenta) se nos aparecieron de manera tal en nuestro trabajo de campo, que no pudimos obviar las relaciones de éstas con el foco de nuestra investigación. En estos conflictos se veían involucrados estudiantes con estudiantes, estudiantes con docentes, docentes con docentes, docentes con padres o madres, etc.

En este apartado haremos especial hincapié en las situaciones conflictivas que involucran a estudiantes - estudiantes y estudiantes – docentes. Debido a que no constituyen el objeto de nuestra indagación no profundizaremos detalladamente en ellas, sino que mencionaremos algunos ejemplos con la intención de analizar sus implicancias respecto de las relaciones de autoridad instituidas (o destituidas) en el escenario escolar.

Según Noel (2009) en el espacio social regulado por la legalidad escolar, un conflicto se puede entender de manera genérica como un desajuste de expectativas entre actores que, de alguna manera, dificulta la convivencia. Este desajuste implica que las conductas de los actores que entran en relación (docentes y estudiantes, por ejemplo) no se corresponden con lo que cada uno espera del otro. El estudiante no actúa como el docente cree que “debería” actuar y viceversa (lo mismo valdría para los grupos de pares). En la medida que se da este desencuentro es que se produce un conflicto que puede alcanzar diversas intensidades y modalidades de resolución. Vale aclarar, aunque resulte obvio, que estos desajustes

resultan siempre relativos, ya que en la cotidianeidad de la interacción siempre conviven conductas “esperables” en función de las expectativas recíprocas, con otras que no lo son.

a.) Conflictos docentes - estudiantes.

Los conflictos entre docentes y estudiantes se presentan de múltiples maneras. En general resulta sencillo observar en estas situaciones el desajuste de expectativas al que nos referíamos, más si tenemos en cuenta la relativa debilidad de las regulaciones institucionales presentes en la escuela para “normalizar o homogeneizar” la conducta de las chicas y chicos que a ella asisten. El conflicto se puede expresar respecto del incumplimiento de ciertas normas como, por ejemplo, la del uniforme –anteriormente reseñada- o el cumplimiento de horarios.

El otro día le dije a la profe M. que tenía que salir antes de clase para trabajar y se re-calentó [enojó]. Yo le dije “Usted tiene un sueldo [salario] todos los meses, pero yo me lo tengo que ganar”. Ella no me iba a obligar a quedarme, fui le dije a la directora y me dejó salir” (Enzo, estudiante ESL).

O bien se puede manifestar en la interacción misma entre docentes y estudiantes. En el siguiente ejemplo el desajuste de expectativas deviene en el corte de diálogo y de la relación misma:

A- A mí me pasó que un día entré, no había venido a la escuela pero tenía que buscar las tareas. Entre al aula y la quise saludar [a la profesora] con un beso y me negó el beso y me dijo “No, yo no soy tu amiga” y desde ese día todo mal conmigo. Yo me la llevé [a la asignatura] y todo. Yo creo que por más que no seamos amigos sos el alumno, estás todo el día con ella y un beso no le podes negar. Yo me enojé, todavía no lo he hablado con ella pero bueno...

E- ¿Vos te enojaste y la castigaste no estudiando la materia?

A -Yo pensaba “Lo que más quiere ella es que yo no estudie así me la llevo”. Pero llegaba y me ponía así con el teléfono y no le daba ni bola. Es como que la ignoraba [...] a mí que me nieguen un saludo me corta todo. Eso me enfer-

ma, es lo peor que me podes hacer. Ahora me voy a llevar la materia, pero en diciembre voy a sacarla porque quiero estar tranquilo en el verano.” (Gabriel, estudiante ESL)

b.) Conflictos estudiantes - estudiantes.

...acá en la escuela ha habido peleas en el baño, una chica casi le desfiguró la cara a la otra, siempre hay peleas pero ésta no es la única escuela en que las hay... es difícil, cuando vienen con las ganas de hacerte rabiar te vuelven loca los grandes. Pero eso sí, no te los tomes de enemigos porque sino... (Susana, maestra ESL).

En cuanto a los conflictos entre estudiantes y estudiantes escuchamos alusiones reiteradas (como la arriba mencionada) y pudimos observar algunas situaciones específicas ocurridas en los recreos o a la salida del colegio. Una de estas situaciones nos llamó particularmente la atención por la magnitud que adquirió y por las consecuencias que acarreó tanto para las dos niñas involucradas como para la institución misma.

El incidente en cuestión ocurrió durante la segunda semana del trabajo de campo. A la salida de la escuela, por la tarde, una muchacha que concurría al primer año de la institución apuñaló con un cuchillo de fabricación casera a una compañera de segundo año. El incidente –que tuvo gran notoriedad pública- fue reflejado por el diario local en los siguientes términos:

Una adolescente de 15 años, que va a primer año de la secundaria en la Escuela [...] apuñaló a otra de 17, de segundo año, en la puerta del establecimiento, a la salida del turno tarde. La joven herida de cuatro puntazos fue trasladada por su madre en un auto particular al Hospital de San Luis, donde permaneció internada en área de cirugía de mujeres. Esta mañana informaron que después de ser intervenida quirúrgicamente se encuentra estable. La chica “sufrió cuatro heridas punzó cortantes en el brazo izquierdo, el costado izquierdo y en el pecho, del mismo lado”, informó el Jefe de la Unidad Regional Uno Metropolitana. La agresión ocurrió a las diecisiete, cuando los estudiantes salían. En la vereda, apenas

transpusieron la puerta de la verja del edificio, la chica de primer año “A” sacó una hoja metálica similar a un cortaplumas, con una envoltura en cinta adhesiva a modo de improvisado mango, y se le fue encima a una de segundo “A”. “Los médicos nos informaron que está en el quirófano, no nos dieron más detalles”, informó anoche el jefe de la Comisaría Sexta. La agresora fue trasladada a la comisaría del menor” (“Diario de la República”, San Luis – Argentina – Consultado el 20/04/2012).

El incidente causó, como no podía ser de otra manera, gran revuelo en la comunidad escolar. Los padres de la niña agredida pidieron que se expulsara de la escuela a la agresora y, ante la “supuesta” inacción del equipo directivo, decidieron realizar un “piquete”⁷⁶ frente a la escuela como medida de protesta. La situación culminó, por un lado, con la policía montando guardia para garantizar la seguridad de la escuela; y, por el otro, con el abandono de las dos niñas implicadas en el incidente. Vale aclarar que la institución no expulsó a ninguna de las niñas, sino que estas “dejaron de venir” por decisión de sus respectivos tutores.

Si bien no era la primera vez que en la escuela se daban agresiones de este tipo, nunca habían llegado a ese extremo. Aprovechando la gran conmoción que generó el suceso en todos los actores institucionales, decidimos incluir una pregunta en las entrevistas que nos permitiera reconstruir el incidente y, al mismo tiempo, que posibilitara el acceso a las interpretaciones que docentes y estudiantes realizaban del mismo.

Desde las voces de los y las estudiantes se pudo reconstruir que el problema que derivó en el incidente tenía una larga historia. Desde hacía varios meses, agresora y agredida venían protagonizando sucesivas situaciones de acoso y peleas “en el baño”. El acoso, al parecer, se producía fundamentalmente desde la chica de segundo hacia la de primero.

⁷⁶ Se denomina “piquete” a una metodología de protesta social popularizada por los movimientos de trabajadores desocupados argentinos a fines de la década del 90. Consiste, básicamente, en realizar una barricada en un camino, generalmente incendiado gomas, con el fin de dificultar la circulación de personas, vehículos y mercancías. En general, la metodología del “piquete” funcionó como una estrategia privilegiada que ayudó a visibilizar reclamos sociales de diversa índole, que de otra manera hubiesen pasado desapercibidos para la opinión pública y la clase política. Luego de su emergencia, esta metodología se extendió a todo tipo de protestas sociales.

Todos decían que la chica apuñalada la buscaba a la que la apuñaló. Siempre, cuando iba al baño, le decía que era gorda, que era fea; la provocaba, le decía “A la salida te espero”, cosas así. Y la otra chica tampoco se quedaba atrás porque era de carácter fuerte⁷⁷. (Danila, estudiante ESL).

Por lo que yo veía acá en el colegio, la chica que apuñalaron siempre provocaba a la chica que la apuñaló. Con la que apuñalaron sabíamos estar charlando así y venía la otra y la bardeaba⁷⁸. Le decía cosas, la provocaba y se ve que la chica llegó a un límite y la apuñaló.” (Gabriel, estudiante ESL).

En cuanto a las opiniones de los y las docentes sobre el incidente, aparecieron varios datos interesantes. En primera instancia, varios coinciden con el diagnóstico de los estudiantes, se trataba de una situación de acoso que venía ocurriendo desde hace un tiempo; al mismo tiempo, se sorprendían de no haberse percatado antes de esta situación para prevenir el accidente:

N. le comenzó a buscar kilombo a la otra chica y esta otra se calentó y pasó lo que pasó. Yo no sé si es porque se pelearon o qué... yo nunca me imaginé. Podía esperar de A. [la agredida] la pelea con N. porque ya se habían estado peleando entre ellas, pero no con T. [la agresora] porque nunca se veían. La chica A. vivía en el kiosco, y esta chica T. vivía en cuarto año, cada vez que yo necesitaba mandarle una nota a sus tutores tenía que buscarla ahí. Cuando me dijeron que había sido T. la que la apuñaló dije ¿Cómo puede ser si yo nunca vi problemas entre ellas? Según la mayoría de los chicos cuando estaban en la puerta A. la re puteó a T., le dijo no sé qué cosas y T. agarró el cuchillo y la apuñaló. (Sabrina, preceptora ESL).

Una segunda cuestión interesante de marcar es que, en su mayoría, los y las docentes tienen un “reflejo defensivo” ante el incidente. Como ocurrió a escasos metros del edificio escolar –en su puerta- manifestaron que ellos no son responsables del mismo y que, por ende, no tienen que responder por lo allí acontecido.

77
78

“Charla informal registrada en nuestro cuaderno de campo”.
Agredía verbalmente.

... y yo realmente estoy muy dolida porque si bien la pelea fue entre las dos niñas se involucró a la escuela, se involucró a la directora en cosas que nada que ver, eso me molestó mucho, después el ataque a la escuela con los piquetes, pero fue más que nada un problema entre los chicos, fue en la calle, no fue adentro... (Valeria, profesora ESL).

c.) Conflictividad y relaciones de autoridad.

Más allá de estos ejemplos particulares y otros que podríamos aportar en relación a la conflictividad escolar presente en esta escuela, lo que primordialmente nos interesa es interrogarnos acerca de las posibles relaciones entre estas situaciones y la problemática de la institución o destitución de las relaciones de AP.

Como ya lo hemos señalado, históricamente la escuela –respaldada por el estado nación que la instituyó- tuvo la capacidad de regular, estabilizar (hacer previsibles) las conductas y comportamientos de los diferentes actores que la integraban. Cuando un niño o adulto ocupaba la posición de estudiante o docente, la institucionalidad ajustaba sus conductas prescribiéndole un rol que lo sujetaba. Quienes ocupaban esos lugares “debían” comportarse de una determinada manera y este pedido, en general, era entendido como “legítimo y razonable” por quienes debían realizarlo. Desde esta perspectiva, en la medida en que la institucionalidad escolar funcionaba las expectativas de conducta recíprocas se mantenían más o menos estables y previsibles.

A medida que se desarrolló el siglo XX, particularmente en las postrimerías de la segunda mitad, este escenario de previsibilidad fue cambiando. Los procesos de des-institucionalización simbólica (o pérdida de eficacia de la normatividad escolar para regular conductas) y los cambios subjetivos en los actores escolares (tanto docentes como estudiantes) hicieron que se desajustaran las expectativas recíprocas y, por ende, emergieran masivamente los conflictos. Los y las docentes ya no tienen referentes y normatividades claras para actuar desde sus puestos; y las y los jóvenes ya no se pliegan “automáticamente” a las conductas que les prescribe su rol de alumnos, sino que actúan en función de criterios ajenos al ordenamiento escolar.

Este proceso de desajuste se ahonda en estas instituciones que reciben a estudiantes cuya características socio-económicas o étnicas los hacen particularmente renuentes a plegarse a la normatividad escolar y las conductas que ésta les intentan prescribir. Escuelas que fueron pensadas históricamente para recibir a estudiantes más o menos homogéneos de sectores sociales medios, tienen que lidiar con diferencias culturales y desigualdades sociales que no se resignan a quedarse en la puerta. De este desajuste entre el estudiante “ideal” esperado y el que verdaderamente llega, nacen las confusiones, los conflictos y, ocasionalmente, la violencia.

Ahora bien, si un conflicto emerge ahí donde un actor institucional no desempeña el guión que se espera de él ¿Cómo se resuelve el entuerto? Este interrogante no admite respuestas únicas, pero analizando los extremos posibles podríamos decir que se resuelve mediante dos vías. O bien por la imposición de una expectativa sobre la otra mediante la movilización de los recursos de poder con que cuentan las partes en disputa o se apela a una tercer figura legitimada, autorizada o reconocida por las partes (una normativa, un superior, un juez, etc.) que dirima el conflicto. En este sentido la imposición de una voluntad sobre la otra mediante el uso de algún recurso de poder (que puede incluir la violencia, como en el caso del incidente crítico relatado) se relaciona de manera antagónica con la resolución por apelación a la autoridad.

Sintetizando. La emergencia de estos conflictos escolares en la Escuela San Luis en tanto desencuentro de expectativas recíprocas, nos estaría señalando la relativa debilidad de la normatividad escolar para ajustar las conductas a la legalidad que ésta propone. Y la resolución de estos conflictos mediante la movilización de recursos de poder (sanciones, violencia física, expulsión, etc.) señala la debilidad de las figuras de autoridad para dirimir consensuadamente los conflictos emergentes. En este sentido podríamos adherir a lo planteado por Noel cuando enuncia que:

Como quiera que sea, la situación que encontramos en las escuelas de barrios populares en las que hemos trabajado parece ser una en la que la coerción –actual o potencial– desplegada en una serie de conflictos que

ponen en juego tácticas diversas y complejas ha reemplazado efectivamente la de una dinámica fundada en relaciones de autoridad consensuadas y, por tanto, legítimas que los diriman (2009: 193).

Si entendemos la autoridad como la atribución de reconocimiento y respeto -por parte de los y las estudiantes- a los agentes y las referencias escolares, podríamos hipotetizar que la emergencia de estos conflictos y las resoluciones no consensuadas que se le dan a los mismos, nos están señalando un resquebrajamiento de esta autoridad.

Si tomamos en cuenta específicamente el ejemplo del incidente crítico presentado podríamos decir: como las estudiantes no le atribuyen autoridad a la legalidad escolar ni a las figuras que la representan, deciden resolver el conflicto con los recursos de los que disponen, en este caso apelando a códigos violentos. Los códigos escolares no han funcionado para mediar (ponerse en medio) de las dos estudiantes; en este caso la legalidad existente no fue reconocida.

No obstante esta crisis o resquebrajamiento de la legalidad y la autoridad escolar que pareciera darse en la Escuela San Luis, cuando analicemos las relaciones instituidas entre estudiantes y profesores autorizados veremos que aún en un escenario desfavorable la autoridad emerge en ese encuentro.

6.3. Relaciones de Autoridad Pedagógica en la Escuela San Luis.

Analizadas ya las principales características del escenario institucional, en este punto intentaremos describir las relaciones de autoridad pedagógica tal y como podemos reconstruirlas a partir de las palabras de estudiantes y docentes pertenecientes al 3er. y 4to. año de la institución.

Como ya desarrollamos en el marco teórico, la autoridad y la autoridad pedagógica son fenómenos esencialmente relacionales, intersubjetivos, que acontecen en el espacio del “entre”. Por ello su reconstrucción nos impone, necesariamente, un rodeo metodológico. Como no podemos acceder “de manera directa” a la relación de autoridad, intentaremos analizarla a partir de las palabras de las y los sujetos entre quienes este vínculo se establece, que en el caso de esta experiencia

educativa son estudiantes autorizantes y docentes autorizados. A partir de explicitar sus respectivos puntos de vista, en un tercer momento intentaremos ponerlos en relación teniendo como telón de fondo el escenario institucional. Comenzaremos primero con las y los estudiantes y luego desarrollaremos la perspectiva de las y los docentes.

6.3.1. La relación de autoridad desde los y las estudiantes autorizantes.

Breve introducción

En este punto abordaremos la relación de autoridad desde la perspectiva de las y los autorizantes. Vale recalcar que la utilización de la palabra “autorizantes”, intenta explicitar el papel que les atribuimos en tanto dadores de autoridad o reconocimiento a las y los profesores autorizados. Concepción que, como ya mencionamos, intenta diferenciarse de aquellas perspectivas que le adjudican un lugar pasivo a quien decide obedecer voluntariamente a una autoridad. Por el contrario, nosotros les atribuimos el polo primordial de la relación.

Para abordar la exposición hemos tomado como guías o ejes organizadores tres interrogantes: ¿Qué entienden por autoridad?; ¿Por qué atribuyen autoridad?; ¿Cuál es el lugar que ocupa el conocimiento en estos procesos de atribución? Con el primer interrogante esperamos explicitar las concepciones/nociones/sentidos de autoridad que los y las autorizantes sustentan. Con el segundo interrogante esperamos abordar las razones por las cuales estos reconocen, obedecen o legitiman al profesor o profesora autorizada. Por último, el tercer interrogante problematiza la legitimidad específica de la autoridad pedagógica, es decir la basada en el conocimiento.

A continuación ofrecemos un cuadro de síntesis a modo de avistamiento panorámico de las categorías que posteriormente desarrollaremos:

Relaciones de autoridad desde la perspectiva de los y las autorizantes

¿Qué entienden por autoridad los y las autorizantes?

Concepciones y sentidos en relación a la Autoridad Pedagógica

"Agachar la cabeza sea lo que sea"
Autoridad como obediencia debida

"Trato bien si me tratan bien"
Autoridad como reconocimiento mediado por respeto

¿Por qué atribuyen autoridad y obedecen los y las autorizantes?

Fundamentos de legitimidad

"Te das cuenta que realmente le importas"
Legitimidad por vínculo afectivo

"Respeto al que se toma su trabajo en serio"
Legitimidad por enseñanza

"No es agrandada, es común, es sencilla".
Legitimidad por empatía socio-económica..

"Yo soy así y así me voy a mostrar"
Legitimidad por reconocimiento identitario

"Tendría que tratar de poner reglas"
Legitimidad por construcción de orden áulico

Motivos de obediencia

"La obedecemos porque no nos queda otra"
Obediencia por coacción

"La obedecemos porque sabe llevar al curso"
Obediencia por seducción

¿Cuál es el lugar que ocupan los conocimientos en los procesos de atribución de autoridad pedagógica que realizan las y los autorizantes?

Conocimiento disciplinar y autoridad pedagógica

¿Y el conocimiento?:

Ausencia relativa del saber disciplinar como fundamento legitimador de la AP

Emergencia de otros saberes legitimadores de la AP

“A mí naturales me empezó a gustar ahora por la forma en que explica la profesora”
El “saber enseñar” como legitimador

“La profe me da consejos”:
El saber de experiencia vivida como legitimador

Relaciones entre los y las autorizantes y los objetos

Entre Irrelevancia del objeto disciplinar y el valor de cambio de conocimiento

6.3.1.1 ¿Qué entienden por autoridad los y las autorizantes? Concepciones y sentidos en relación a la AP.

En este apartado intentaremos describir e interpretar las concepciones que las y los estudiantes entrevistados sustentan en relación a la autoridad pedagógica. Vale mencionar que, en un principio de nuestro trabajo, no contemplábamos indagar las concepciones, pero a medida que el análisis de los datos fue avanzando vimos la conveniencia de explicitar “desde donde” los y las autorizantes entendían la autoridad. Por concepciones entenderemos aquellas nociones, ideas o preconceptos que los y las estudiantes han construido en relación a la autoridad pedagógica. Estas nociones implican elementos afectivos, intelectuales, juicios de valor, etc. y sirven como guía en la acción cotidiana.

Las concepciones resultan de un proceso de construcción personal-social, por lo que implican a la vez aspectos singulares (propios del individuo) y sociales (propios del grupo o entorno). Debido al enfoque de este trabajo la descripción privilegia los elementos comunes que subyacen a las concepciones de cada chico

o chica y no tanto al aspecto estrictamente individual o personal, cuya profundización hubiese requerido un enfoque más clínico del problema. Finalmente, estas concepciones no son necesariamente explícitas, por lo que hemos intentado reconstruirlas a partir de las definiciones, los juicios y las valoraciones realizadas por los y las estudiantes.

La mayoría de las veces estas concepciones fueron expuestas utilizando como herramienta argumentativa la narración de “anécdotas ejemplares” acontecidas en la cotidianeidad áulica. Anécdotas que, por supuesto, tenían como protagonistas a ellos y ellas, sus compañeros y compañeras, y algunos profesores o profesoras. La pequeña historia funcionaba como insumo explicativo en función de la cual se construían algunos juicios de valor sobre las acciones esos otros y otras, y una tipología ideal que los agrupaba (*“los compañeros/as vagos/as”, “los que se ponen las pilas”, “los/las profes gambas”, “los/las mala onda”, etc.*). En base a estos insumos intentamos re-construir, lo más claro que nos fue posible, las concepciones que le subyacían.

Del análisis de sus discursos pudimos extraer dos grandes concepciones acerca de la autoridad pedagógica que estarían subyaciendo. A la primera la denominamos *“Agachar la cabeza sea lo que sea. La autoridad como obediencia debida”*, y a la segunda *“Trato bien, si me tratan bien. La autoridad como reconocimiento mediado por el respeto”*. Para exponer estas concepciones, primero describiremos cada una de manera particular y, posteriormente, intentaremos analizar comparativamente sus puntos de encuentro y desencuentro.

6.3.1.1.1 “Agachar la cabeza sea lo que sea”. La autoridad como obediencia debida.

Si nos remitimos a las definiciones modernas o clásicas de la autoridad encontramos que ésta demanda obediencia sin establecer compromisos bilaterales, y se abstiene de recurrir a la violencia o la persuasión porque implica un vínculo jerárquico instituido en el que las y los sujetos ocupan un lugar predefinido y estable (Arendt, 1996). Desde esta perspectiva la relación de autoridad constituye un epifenómeno que adquiere una relativa solidez en función de la mediación

institucional. El rol y el status que la institucionalidad le asigna al agente lo hacen “automáticamente” digno de reconocimiento. En este sentido se otorga autoridad no tanto por lo que éste haga o deje de hacer, sino por el lugar que ocupa (en el caso particular de las y los docentes podríamos decir “por la promesa o proyecto que representan”). Pues bien, la concepción de autoridad que hemos denominado “*Agachar la cabeza sea lo que sea*”. La autoridad como obediencia debida”, es la que más se acerca a esta concepción moderna de las relaciones de autoridad.

En esta concepción, la asimetría propia de la autoridad aparece claramente marcada (“*El profesor es el que manda, está por encima de uno*”). También aparece asociada a la posición institucional que ocupa, la cual delimita ciertos espacios de incumbencia específicos - como la escuela o el aula - donde la figura de autoridad en cuestión ejerce su “soberanía” o derecho a mandar:

A- *acá la única autoridad es la directora, tanto como la vice directora y los que dejan a cargo en la escuela como la preceptora. Que un profesor quiera tener autoridad sobre la escuela para mí no está bien, porque en la nación el tiene el cargo de ser profesor no director de la escuela.*

E- *¿Cuándo un profesor tiene autoridad sobre sus alumnos y cuando no?*

A- *Tiene autoridad cuando el profesor está a cargo del aula, y por ejemplo ahora me mandó a buscar y la preceptora entró, pidió permiso y le dijo a la profesora que necesitaba sacar a tres alumnos y la profesora le dio el permiso. Ahí tiene autoridad porque nosotros estamos con ella, ella está con nosotros y la clase es de ella, y cuando no tiene autoridad es cuando no está con nosotros. Pero siendo así la autoridad también la tiene no estando en clases, porque cuando hay un acto un profesor que no es de nosotros directamente nos hace sentar o nos hace callar... (Ana).*

La capacidad de hacerse obedecer eficazmente por parte de estas figuras de autoridad pedagógica, pareciera no estar sujeta a reciprocidad alguna. Su derecho no se discute. Si el profesor o profesora realiza algún tipo de acción que vaya más

allá de su rol estrictamente pedagógico para generar empatía se lo pondera, pero si no lo hace igual hay que obedecerle.

... ninguno [de los o las profesoras] tiene la misma actitud... y eso hay que respetarlo. Hay profesores con los que se puede dialogar un poco más que con los otros, compartir un poco más de palabras fuera del ámbito de colegio y hay profesores que no. Es estudiar y estudiar solamente. En sí, estar estudiando y estudiando dentro del colegio sin compartir ni dialogar me parece algo perfecto, porque en sí vos venís al colegio a estudiar, me parece perfecta la exigencia esa. (Facundo).

El tipo de vínculo específico que se propicia es mayormente intelectual. La tarea del profesor o profesora es enseñar, la del estudiante aprender (*“La única máquina que tiene que trabajar es la cabeza”*). Para eso se está en el aula, eso es lo que une, por eso hay que hacer lo que el profesor diga sin pedir que vaya más allá de lo que el rol que ocupa le exige. Desde este punto de vista el vínculo aparece mayormente despersonalizado o des-afectado tanto para el autorizante como para el autorizado, acercándose más a una relación cualitativamente burocrática (ejercicio del cargo sin ira ni apasionamiento, como decía Weber).

Por último, la justificación de esta obediencia, su principal legitimidad, se encuentra en el futuro. Hay que obedecer ahora porque “conviene” en función de un proyecto personal. La obediencia se da en el marco de una especie de espera existencial, constituye un requisito que prepara para lo que viene. Esto implica, por supuesto, la capacidad de pre-ver el futuro y establecer una especie de acción estratégica en función de conseguir objetivos a mediano o largo plazo (capacidad que, como veremos más adelante, no resulta consubstancial ni “natural” a todos los chicos y chicas).

...pero todo depende de lo que vos quieras más adelante y como vos te exijas, eso no depende del que te está explicando o dando clases. Él te las da para que vos aprendas y vos tenés que exigirte para aprenderlas [...] hay compañeros que por una mínima exigencia se quejan o causan problemas por una simple pava, al pedo porque no los beneficia, si alguien te está ayudando es porque

te quiere beneficiar a vos [...] Estudiar es algo que te va a dar un futuro.
(Facundo).

6.3.1.1.2. “Trato bien, si me tratan bien”.

La autoridad como reconocimiento mediado por el respeto.

La autoridad pedagógica como reconocimiento mediada por el respeto, es la concepción que apareció con mayor intensidad en el discurso de las y los autorizantes. A diferencia de la noción anterior, esta idea de autoridad pedagógica presenta claros matices respecto del concepto canónico acuñado por la modernidad clásica. La existencia de estas diferencias no excluye, por supuesto, algún punto en común que también explicitaremos.

Una primera diferencia que se puede establecer entre las concepciones es respecto del *contenido de sentido* que se pone en juego en esta noción de autoridad pedagógica. Si anteriormente hablamos de una relación despersonalizada o burocrática, aquí hablaremos de una relación mucho más densa, menos “plana”. Cuando decimos más densa, nos referimos a que el vínculo no sólo se teje desde la tarea específica que la institución prescribe sino que también se ponen en juego otros sentidos vinculados, fundamentalmente, al orden de lo afectivo. Esto, por supuesto, no obvia lo intelectual, pero lo enriquece, lo complejiza, lo complementa. Las palabras específicas con que chicos y chicas nombran esta diferencia cualitativa suelen ser “*cariño*”, “*preocupación*”, “*amistad*”, “*familiaridad*”, etc.

E- *¿Y de ese grupo de profesores, a cuáles les hacen más caso?*

A- *Más caso les hacemos a [los profesores] M. y C. [...] tienen otra forma de expresarse, no sólo hacen el papel de profesores sino el de amigos también.*

E- *¿Qué quiere decir hacer el papel de amigo?*

A- *Nos hablan con cariño, nos aconsejan...”* (Mirta).

En este caso el elemento afectivo que estaría caracterizando la relación de autoridad es nominado recurriendo a la idea de amistad. El problema con esta idea es que nos remite a un tipo de relación simétrica, de igualdad, por lo que excluiría la

asimetría propia de la autoridad. No obstante, si profundizamos en el sentido de esta “amistad”, encontramos que no implica, necesariamente, igualdad o simetría de posiciones. Los chicos y chicas manifiestan una diferencia de códigos que separan el plano del “amigo profesor” y del “amigo compañero” o par.

E- *¿Qué el profe sea como un amigo quiere decir que es como “un compañero más”?*

A- *No como un compañero más, en el sentido de que no nos trata con tanta confianza... sino como un familiar, te habla con cariño, sabe cómo tratarte, nos pregunta que nos pasa... (Mirta).*

Cuando analicemos los diversos conocimientos o saberes que legitiman este tipo de autoridad pedagógica mediada por el respeto, veremos que esta asimetría que diferencia al “amigo profesor” del “amigo compañero” se asienta no tanto en una posición institucional (aunque, ciertamente, no parece prescindir de ella), sino en la diferencia que existe en cuanto a la posesión de algunos recursos. En este sentido la idea de “familiar” expresada por Mirta, deberíamos leerla como un familiar “mayor” o adulto que se preocupa por ella o la trata “como una amiga”, aunque en sentido estricto no lo sea.

Más allá de estos elementos distintivos, hay que mencionar también que en esta concepción de AP la frontera simetría/asimetría en el vínculo resulta bastante delicada y hasta confusa. En este sentido no todos los y las autorizantes diferencian entre una amistad con un par y una “amistad” con un profesor. Algunos chicos y chicas asimilan el carácter “amistoso” de los profesores a una paridad absoluta, anulando así la asimetría propia de la diferencia de posiciones que cada uno ocupa y, por ende, la posibilidad de ejercer algún tipo de autoridad. Quizá esto se deba a cierta paradoja existente en una concepción que valora, al mismo tiempo y en el mismo vínculo, verticalidad con horizontalidad.

Los chicos y chicas que conciben la AP desde esta perspectiva, parecen ponderar que ese otro significativo –el profesor o profesora en cuestión- sepa ocupar al mismo tiempo o alternativamente lugares superiores e iguales, cierta lejanía con cierta cercanía caracterizada por el afecto. El teórico francés Gerad Guillot, ve en esta combinación una expresión del buen trato de la autoridad.

La relación [de autoridad] es de verticalidad. No obstante, para ser legítima, también debe tener una horizontalidad: el reconocimiento y el respeto recíprocos de la plena y entera dignidad humana de cada una de las dos personas. En este cruce entre esta verticalidad y esta horizontalidad radica el punto cardinal que garantiza el buen trato de la autoridad (Gillot, 2007: 180).

Hasta aquí mencionamos el *tipo de vínculo* o *contenido de sentido* que se resalta en esta concepción y cómo conceptualiza las *posiciones* que se ocupan al interior de la misma. Otro aspecto importante que aparece como una diferencia clara con la AP entendida como “obediencia debida” es la *dinámica específica del vínculo*. Si anteriormente decíamos que la autoridad no implicaba compromisos mutuos, en este caso será todo lo contrario. La autoridad no viene instituida “per se”, sino que hay que hacer algo para construirla, ese algo implica una serie de compromisos o acciones recíprocas.

Como lo señalaba Guillot, para ser reconocido como autorizado, también hay que otorgarle reconocimiento al autorizante. Los chicos y chicas lo dejan bastante claro, para que haya obediencia consentida deben sentirse respetados por el o la docente que tienen en frente.

A algunos [profesores] les hago más caso, me llevo bien, con otros no tanto. Por ejemplo, con la de Lengua no me llevo bien –va, del curso nadie se lleva bien- y con la de Inglés de los varones nadie se lleva bien. Nosotros pedimos que nos expliquen el tema y ellas nos dicen que leamos el tema y no nos explican nada. En cambio con los otros nos portamos bien, nos tratan bien y nosotros los tratamos bien a ellos. C. de Matemática es buena onda, nos ayuda en todo, nos respeta y nosotros lo respetamos a él... por ejemplo nosotros hacemos algo y él no llama a la directora, en cambio acá hacemos algo llaman a la directora y ella nos tiene que amonestar. Al profé C. nunca lo hacemos rabiar.” (Yamil).

La *reciprocidad* (según RAE “correspondencia mutua entre una persona y otra”) aparece enunciada como característica esencial de la dinámica vincular. Te doy esto si me das aquello, te trato bien si me tratas bien, te respeto si me respetas. Aquí la autoridad no solo no prescinde de compromisos mutuos, sino que de-

pende de ellos para construir su legitimidad. Hay una demanda por un modo específico de “habitar” la asimetría constitutiva de la relación docente-estudiante. Modo caracterizado por –como profundizaremos más adelante- ciertas formas de hacer, de tratar, de mirar.

Esta idea de reciprocidad vincular también nos lleva a reconsiderar la *temporalidad*. La legitimidad del profesor no se juega en función de un proyecto a largo o mediano plazo, no se deposita en el futuro sino que por el contrario, se encuentra irremediabilmente atada al aquí y el ahora. Las y los autorizantes otorgan autoridad en función del trato cotidiano, no existe la idea de un cheque en blanco a cobrar en el futuro. En este sentido, si en la concepción anterior el peso de la responsabilidad recaía solo en el estudiante (*“depende de uno”* decía Facundo), aquí las cargas son más compartidas. *“Depende de mí, pero también depende de vos”*, parecen decir los y las estudiantes.

Para finalizar la exposición de estas concepciones de AP presentamos el siguiente cuadro comparativo que intenta sintetizar los aspectos comunes y diferentes encontrados:

	1.1. La autoridad como obediencia debida	1.2. La autoridad como reconocimiento mediada por respeto
Posiciones	Asimetría fundada en la posición institucional	Asimetría fundada en diferencia de recursos. Puesta en juego con una cierta horizontalidad
Contenido de sentido	Burocrático, centrado en los aspectos intelectuales, específicos de los roles que se ponen en juego	Más denso y personalizado. Incorpora aspectos afectivos
Dinámica y direccionalidad	Unidireccional. Prioriza el movimiento de arriba hacia abajo. No implica compromisos mutuos.	Bidireccional. Implica una cierta reciprocidad en los movimientos de las y los involucrados
Temporalidad	Se legitima en función de proyectos o acciones futuras	Se legitima en función de acciones ubicadas en el aquí y ahora

Una última aclaración. La línea puntuada que separa las categorías quiere señalar que estas concepciones de autoridad pedagógica no resultan mutuamente excluyentes. El énfasis diferencial tiene por objeto distinguir aspectos que, en el plano empírico, suelen aparecer fuertemente imbricados.

6.3.1.2. ¿Por qué atribuyen autoridad y obedecen los y las autorizantes? Fundamentos de legitimidad y motivos de obediencia.

Como señalamos en el marco teórico, toda autoridad supone un conjunto de razones por las cuales se la reconoce. Analizadas ya las concepciones desde donde los y las estudiantes entienden la AP, nos proponemos ahora abordar el análisis de dichas razones dividiéndolas en fundamentos de legitimidad y motivos de obediencia.

Por *fundamentos de legitimidad* entenderemos aquellas prácticas, actitudes, maneras de ser, hacer y relacionarse que las y los estudiantes les atribuyen a los profesores y profesoras que legitiman. Vale aclarar que en este análisis no nos interesa la práctica en sí misma, sino en cuanto concurre a legitimar a quien la realiza. En este sentido nuestro foco es el proceso interpretativo (Sennett, 1980) que realizan chicos y chicas y no tanto su objeto de referencia.

A partir de esa interpretación legitimante deviene un motivo de obediencia voluntaria. Obediencia entendida no como acatar una orden sino como prestar atención, escuchar, respetar, vincularse normativamente a la palabra de ese otro u otra, tomarlo y tomarla como referencia y medida, decidir prestarle atención a él y a su discurso (Natoli, 2004). Pero, como ya lo hemos mencionado, en el contexto escolar la obediencia no siempre se da en este sentido. A veces –quizá la mayoría de las veces– la obediencia queda reducida al “acatar órdenes” de alguien a quien no se considera legítimo. En este caso la obediencia queda vinculada al poder y no a la autoridad. La idea es diferenciar, en la medida de lo posible, estos tipos de obediencia.

Tanto la atribución de legitimidad como la evaluación de la obediencia, forman parte de un mismo proceso interpretativo. Proceso que es, necesariamente, per-

sonal-social. Al igual que en el caso de las concepciones, la dimensión personal del proceso nos indica que está vinculado a la biografía individual e irrepetible del sujeto, habiendo –potencialmente- tantos procesos de legitimación como individuos los realicen. De hecho, un mismo docente puede aparecer como legítimo o autorizado para algunos, e ilegítimo o autoritario para otros u otras. No obstante esto, en tanto los y las autorizantes interactúan en un mismo escenario social e institucional, es de esperar que haya cierta *plataforma de sentido común compartida* en función de la cual atribuyan o no autoridad a sus profesores y profesoras.

Debido a las limitaciones inherentes al enfoque de este trabajo, las categorías construidas informan más acerca de esta plataforma de sentido compartida, que de las atribuciones singulares. Más allá de esta limitación, la elección de nuestro abordaje tuvo por intención priorizar ciertas características inherentes a las relaciones de autoridad que nos proponíamos analizar.

Los condicionantes estructurales que la organización escolar supone, hacen que la relación de autoridad no se dé tanto entre “un” docente y “un” estudiante sino entre un docente y un “grupo” de estudiantes. En función de este condicionante básico es que creímos pertinente destacar más la dimensión grupal o compartida de los procesos de legitimación⁷⁹.

Expondremos primero los fundamentos de legitimidad desglosados en: legitimidad por vínculo afectivo, legitimidad por enseñanza, legitimidad por empatía socio-cultural, legitimidad por reconocimiento identitario y legitimidad por construcción de orden áulico. Posteriormente haremos lo propio con los motivos de obediencia, a los que hemos dividido en obediencia por coacción y obediencia por seducción.

⁷⁹ Esta opción metodológica y epistemológica nos aleja de los enfoques que acotan la relación de autoridad a la interacción “uno a uno”. No desconocemos la importancia y pertinencia de estos abordajes pero suponemos –por las razones arriba enunciadas- que en el contexto escolar adquiere una particular relevancia la dimensión grupal del fenómeno.

6.3.1.2.1. Fundamentos de legitimidad.

Los fundamentos de legitimidad que expondremos, se encuentran estrechamente relacionados con la segunda de las concepciones de autoridad analizada (autoridad como reconocimiento mediado por respeto). Esto ocurre, fundamentalmente, porque fue la que con mayor recurrencia apareció en sus discursos, lo que nos posibilitó analizarla más en detalle.

Teniendo en cuenta la idea de reciprocidad arriba mencionada, los y las autorizantes fundamentan la legitimidad de los profesores autorizados mencionando ciertas prácticas mediante las cuales estos “se ganan” su reconocimiento. En este sentido la autoridad no sería un a priori asegurado institucionalmente, sino la construcción de un vínculo que se realiza en el día a día. Esta construcción personal viene a llenar o complementar una legitimidad institucional debilitada (según lo pudimos apreciar en la descripción del escenario institucional).

6.3.1.2.1.1. “Te das cuenta que realmente le importas”

Legitimidad por vínculo afectivo.

El fundamento de legitimidad más recurrente que los y las estudiantes les adjudican a sus profesores y profesoras autorizados pareciera estar dado por una capacidad de estos por construir un vínculo que exceda, o que vaya más allá, de la relación estrictamente pedagógica. Como ya adelantábamos cuando hablamos de la concepción de autoridad mediada por el respeto, esta diferencia específica tiene que ver con la incorporación de lo afectivo a la relación.

...es como que hay una mejor relación entre profesor y alumno, distinta al yo te enseño y vos aprendes. Es como que vamos al mismo nivel, lo charlamos todo. Es más como si fuera una persona muy amigable, pero es como que es más cómodo hablar con un profesor que sabes que te va a escuchar y se va a interesar, que con un profesor que lo único que le interesa es enseñarte lo que tiene que enseñarte y listo (Yamil).

¿Qué implicancias tiene esta afectividad? En principio incorporar el plano personal a la relación, no se trata (únicamente) de relaciones entre roles, sino

entre personas integralmente consideradas. Cuando chicos y chicas señalan lo personal, parecen referirse a todas aquellas cosas que son significativas –positiva o negativamente- en su vida cotidiana: preocupaciones, alegrías, problemas, actividades diversas, etc. Encontrar un espacio donde sea posible expresar eso y una relación de escucha atenta a esas inquietudes, estarían en la base de la legitimación.

Ahora bien, esta incorporación de lo personal no parece ser equivalente para docentes y estudiantes. Lo que parece estar legitimando es que se incorpore lo personal entendido como atención a las necesidades e inquietudes del estudiante, y no a la inversa. Afectividad pareciera significar -por un lado- lectura, interpretación y reconocimiento del autorizante en tanto sujeto con necesidades que exceden las formalmente escolares y -por el otro- capacidad de respuesta y atención de esas necesidades por parte del autorizado u autorizada.

...por ahí en mi casa tengo problemas, a lo mejor algunos profesores se dan cuenta cuando yo estoy mal o estoy bien o estoy alegre, por ahí yo me noto rara y la misma preceptora se da cuenta de que yo estoy mal y manda a los otros profesores a preguntarme si estoy bien, qué me pasa, si me pasa esto... con la mayoría de los alumnos pasa lo mismo... y por eso digo que siempre están en todo momento, cuando vos los necesitás, cuando no los necesitás, siempre están. (Ana).

Si analizamos el lugar donde se lo sitúa al sujeto autorizado, encontramos de nuevo las ambigüedades ya mencionadas. Mientras unos hablan de una especie de simetría en cuanto a las posiciones, otros (o inclusive el mismo testimoniante) los sitúa en un plano superior. Aquí un ejemplo de esta contradicción:

...el profesor C., con él me llevo muy, pero muy bien, estuvo presente cuando lo necesité, tenemos buena onda, nos hicimos compañeros anarquistas. Escuchamos lo mismo, él me tomó cariño como alumno y después nos cruzamos en otros lugares, conversamos un montón con él [...] cuando necesitaba una compañía mayor él estuvo ahí conmigo... (Erik).

Por un lado este profesor C. aparece mencionado como “*compañero*”, por el otro como “*persona mayor*”. La primer formulación la podríamos equiparar a una posición de simetría, mientras que la segunda a una de asimetría ¿Por qué esta ambigüedad? Quizá porque los lugares que el profesor o profesora autorizado ocupa son múltiples y varían de acuerdo a las circunstancias. De todas maneras nos inclinamos a creer que lo predominante es la construcción de una afectividad pensada desde la asimetría. De hecho esta asimetría –fundada en la diferencia en cuanto a la posesión de algún recurso- hace posible la atención de la necesidad. En la medida en que ese otro u otra posee algo de lo que el autorizante carece es que puede efectuar la ayuda. Si hay equivalencia de recursos o simetría ¿Cómo podría operar ese otro u otra sobre la necesidad? Más adelante analizaremos como en la formulación “*persona mayor*”, aquí enunciada por Erik, se encuentra la enunciación de un saber específico del que los chicos y chicas carecen y que, por esto, valoran especialmente.

En síntesis, la afectividad asimétrica puesta en juego en la relación, la atención de las necesidades de los chicos y chicas (o, al menos, la sensación de sentirse atendidos) pareciera decantar, en última instancia, en una consideración de su individualidad como personas más allá del grupo áulico. Frecuentemente los y las autorizantes expresan que esa afectividad legitimante se condensa en un “*me miró y se dio cuenta que yo no era igual a los otros*”, “*sentís que realmente le importás, porque aparte tiene miles de otros alumnos*”. Lo que pareciera ponerse en juego es una modalidad de trato que valoriza al estudiante como individuo con historia y necesidades singulares.

6.3.1.2.1.2 “Respeto al que se toma su trabajo en serio”. Legitimidad por enseñanza.

Si bien la construcción de un vínculo afectivo, que exceda lo meramente pedagógico, pareciera estar en la base de la legitimación de las y los docentes autorizados, lo pedagógico ocupa también un lugar importante complementando el primer aspecto.

Difícilmente, del análisis de las palabras de estas chicas y chicos, podamos delimitar una forma específica de enseñar, y decodificarla en términos didácticos. Más bien lo que aparece son una serie de prácticas difusas que tienen en común cierta preocupación por atender las necesidades de aprendizaje. Lo que destacan como importante es el interés que muestra el profesor porque ellos y ellas aprendan. En este sentido pareciera que lo que ponen en juego para discernir una enseñanza que construye legitimidad, de una que no lo hace, no es tanto un criterio didáctico-pedagógico, sino la actitud con que el profesor y profesora encara y encarna su práctica. En función de esto es que el trabajo del o la docente, emprendido desde este lugar de la implicación con el otro u otra, constituye una forma específica de respeto hacia ellos que merece reconocimiento.

... [Al profesor] C. le interesa enseñarte, no es como que te enseñe y si querés no aprendás y si querés aprendé. Como la [frase] típica 'la puerta está abierta y podés irte si no te interesa'. [...] Esa frase se dijo bastante este año, y la mayoría dice 'no, siga profe, siga'. Igual es una falta de respeto hacia el profesor porque el profesor viene, gasta su tiempo en tratar de enseñarte y todo... pero yo también lo veo como una falta de respeto que un profesor conteste así a un alumno. Este año hubo un profesor que contestó así a un alumno. (Yamil).

En términos más concretos esta enseñanza interesada o preocupada por el aprendizaje, este “no dar clases de mala gana” de los y las profesores autorizados, pareciera concretarse en algunos rasgos recurrentes. Uno de los más importantes es la tozudez del o la docente a la hora de explicar (“Yo les presto atención a los que te explican una y mil veces”); otro el gusto por los ejemplos concretos, la relación con la vida cotidiana (“explican bien los temas, ponen muchos ejemplos”); también destacan mucho cuando un profesor o profesora se preocupa y actúa en función de los procesos particulares de cada uno o una.

...te escuchan, te demuestran interés. Por ejemplo la profesora de matemáticas que te escucha, te devuelve los trabajos, te dice lo que está bien, lo que está mal, sabe por dónde va tu cabeza y de ahí te explica... (Intervención en el Taller con 3ro).

En general los testimonios parecen señalar que el “prestar atención” hacia la enseñanza (expresión, según Natoli (2004), de reconocimiento de la autoridad) entra también en el principio de recurrencia. Si ellos y ellas sienten que con la enseñanza se les “*presta atención*” - a sus necesidades de aprendizaje y comprensión particulares - ellos “*prestan atención*”, sino:

No les prestamos atención en la clases... ellos dan un tema, no lo explican bien, lo dan de mala gana, entonces nosotros no lo entendemos y nos ponemos a hacer otras cosas (Tatiana).

6.3.1.2.1.3. “No es agrandada, es común, es sencilla”.

Legitimidad por empatía socio-económica.

A la legitimidad fundada en el orden de lo afectivo y pedagógico, se suma un tercer aspecto vinculado a lo socio-económico. Nos referimos específicamente a la percepción que los y las autorizantes tienen en relación a cómo sus docentes se posicionan ante la diferencia social y económica que los separa.

Como desarrollamos en la descripción de los escenarios sociales e institucionales, la gran mayoría de los chicos y chicas que concurren a la Escuela San Luis provienen de un sector social medio-bajo o bajo. Desde este punto de vista hay diferencias sociales, económicas y culturales evidentes que los separan de sus docentes que proceden, en su mayoría, de sectores medio profesionales. Algunas investigaciones realizadas con adolescentes que concurren a escuelas secundarias urbano marginales (Kessler, 2002) muestran que estas desigualdades, lejos de resultarles nimias, tienen una alta incidencia en las interpretaciones que los y las estudiantes realizan de su cotidianeidad escolar.

En el caso particular de nuestro trabajo, el procesamiento de esta diferencia creemos verla en la aparición de un conjunto de palabras que intentan nombrarla -de manera un tanto elusiva- y que señalan las interpretaciones que los y las autorizantes realizan acerca de cómo sus docentes se posicionan ante ellas y ellos. En otras palabras, ante un contraste social de carácter objetivo que los separa, chicos y chicas reconocen en sus docentes diferentes maneras subjetivas de afrontarlo,

sobre todo en el ámbito de las relaciones interpersonales. Estas maneras de posicionarse no sólo son válidas para las y los docentes, sino también para los pares que perciben como pertenecientes a otra “categoría social”. En relación a esto último un estudiante nos planteaba:

Los chicos humildes, con esos chicos me relaciono yo. Con ellos puedo tener una charla coherente. Igual hay otros chicos que están acá, no digo en una escuela de segunda mano, pero si una escuela humilde... deberían estar en una escuela privada, porque son agrandados, se creen que se la saben todas, te llevan por delante, a esos trato de evitarlos. (Erik).

En este caso el adjetivo “agrandado” (Según la RAE agrandado/a es él o la que “se cree superior a los demás”) es adjudicado a quienes se creen que pertenecen a un grupo social diferente o, por lo menos, actúan como tales. En este caso en particular la diferencia es marcada entre los que deberían ir a “escuelas privadas” y los que vienen a la escuela “humilde”. La desigualdad con estos compañeros o compañeras (más allá de que exista o no) es interpretada como real y en este sentido influye en las relaciones que se establecen con unos u otros.

En el caso de los y las docentes esta diferenciación aparece con claridad y frecuencia. Por un lado están los y las docentes “agrandados o asquerosos” y por el otro los “humildes o sencillos”. Mientras los primeros re-marcan o enfatizan la diferencia socio-económica, los segundos la minimizan o intentan des-marcarse de ella:

... [mis compañeros y compañeras] se llevan con todos más o menos igual, a no ser las que nombran siempre como malas, la de artística, la de lengua. La de lengua es asquerosa, agrandada. (Tatiana).

A la de naturales le hago caso, ella no es agrandada, es común, es sencilla... la de lengua no... porque es asquerosa, es muy agrandada (Anahí).

...a la que no paso mucho es a la Vicedirectora, ella es asquerosa... porque... una que es mal educada, porque cuando uno llega a un lugar vio que tiene que decir buenas tardes, buenos días... bueno, ella pasa, no dice nada, es ella nomás... ¿esa es la educación que ella nos da? (Dahiana).

Desde este punto de vista, el ser “*común o sencillo*” -lo que desde nuestra lectura funciona como una suerte de empatía socio-económica- también se constituye en fundamento legitimador. Lo contrario (“*ser agrandado o asqueroso*”) no solo deslegitima, sino que también parece tener efectos sobre la percepción que chicos y chicas tienen de sí mismo.

E- “*Cuando dicen ‘agrandada o asquerosa’, no entiendo ¿Qué quieren decir?*”

A- *Es cómo que hay profes que se creen más que vos. Es como que les hablas y miran para otro lado, es como que te rebajan con la mirada, te hacen sentir menos...*” (Intervención en taller 3 “B”).

En la fuerza de este “*hacer sentir menos*” se está re-marcando el peso simbólico de las diferencias y desigualdades socio-económicas que separan a docentes de estudiantes. Cuando analicemos las palabras de las y los docentes autorizados, veremos también como este tópico de la “*sencillez o la humildad*” emerge como aspecto importante a la hora de relacionarse con sus estudiantes.

6.3.1.2.1.4. “Yo soy así y así me voy a mostrar”.

Legitimidad por reconocimiento identitario-cultural.

Sumamos ahora un nuevo fundamento de legitimidad que, si bien no apareció con la recurrencia que lo hicieron los demás, nos aporta elementos novedosos e interesantes para reflexionar. Se trata de la legitimación fundada en el reconocimiento, por parte de la escuela o de algunos actores institucionales autorizados, de la particular construcción identitaria y cultural de la o el sujeto autorizante. Esta modalidad de legitimación habría que entenderla, creemos, en el contexto más amplio de las relaciones de encuentro y desencuentro que se establecen entre la cultura escolar y las culturas juveniles.

Un aspecto que nos llamó poderosamente la atención en el transcurso del trabajo de campo, fue ver como diversos elementos propios de la cultura juvenil (sobre todo vinculados a consumos culturales) atravesaban y marcaban significativamente la cotidianeidad institucional. Cumbia villera^{8o} en las aulas, grafitis en

8o La “cumbia villera” es un subgénero de la cumbia colombiana originado en Argentina.

las paredes, piercings en los rostros, ropas deportivas anchas, gorras, remeras de grupos musicales, etc. Más allá de la obviedad que implica el hecho de que, siendo características básicas de la cultura juvenil, es esperable que los y las estudiantes los expresen en la escuela, lo que nos llamó la atención es la fuerza con que aparecen. Quizá esto se deba al enfoque pragmático de la institución al que ya hicimos alusión.

La relación de los y las jóvenes con estos consumos culturales, su nivel de implicación subjetiva y la relación que con estos establece la escuela es variada y compleja. No obstante esto, en términos generales, podríamos subscribir con Tenti Fanfani que:

Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. [...] Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales (2000: 6).

En este “enfrentamiento de universos culturales” parecen instituirse también procesos de legitimación o deslegitimación. El reconocimiento, por parte de la escuela, de la identidad construida por los y las jóvenes puede funcionar también como una operación que influye significativamente en los procesos de atribución de autoridad pedagógica.

Este proceso lo pudimos observar particularmente en la historia de uno de nuestros entrevistados. Erik asiste a cuarto año y se reconoce a sí mismo como Punk. Esta identidad implica no solo el consumo de un género musical, sino una particular maneras de ser, aparecer y hasta de pensar.

Hoy en día hace dos años que me metí de lleno en la movida punk [...] me hice una cresta, más chiquita que ésta pero bien marcada y me compré los

borcegos, con eso ya me sentía distinto que los otros [...], la movida me hizo despertar un poco, me hizo pensar: si el mundo va de esta manera porque uno va a perder el tiempo en eso y no hace cosas, luchar por lo pobres y el obrero que es lo que realmente me importa (Erik).

La adscripción de Erik a la “movida” significó un choque con la escuela. Según sus palabras, “te empiezan a mirar raro, te dicen qué te hiciste en la cabeza”. Lo cual derivó, a su vez, en un enfrentamiento con algunos actores institucionales como la vice-directora “me mira como un bicho raro, piensa que estoy loco... y bueno es muy raro ser así y más cuando no hay ningún punk en la escuela”. No obstante esto Erik siente que la escuela lo “aceptó”. Un papel importante en este proceso le cupo a la directora.

...en realidad la directora me ayudó un montón a mí, cuando se entero de todo me ayudó un montón, pero cuando me vio así me dijo ¿Qué te hiciste? No me entendía y por un montón de tiempo me pedía que me corte el pelo, que no traiga los borcegos, que venga con uniforme y yo no, yo le decía “Yo soy así y así me voy a mostrar”. Hasta que poco a poco acá en la escuela me fueron aceptando, la directora me aceptó, dijo “bueno déjenlo”... (Erik).

También en este proceso vemos en juego el principio de la recurrencia en la legitimación de la autoridad. En la medida en que él se siente respetado en su identidad, respeta a la organización escolar, representada en este caso en la figura de la directora. Este reconocimiento de la autoridad pedagógica implica prácticas como no pelear dentro de los límites de la escuela (“las veces que me tuve que agarrar a piñas me agarré afuera, respetando lo que es el colegio”); escuchar o prestar atención a sus profesores y profesoras (“Con los profes me llevo bien con prácticamente todos soy alguien que escucha y no está como los otros colgado”), etc.

En síntesis, el proceso de Erik nos ayuda a ver como en la legitimación de la autoridad no concurren sólo cuestiones afectivas, pedagógica y socio-económicas, sino también identitarias y culturales. Los consumos culturales y sus prácticas derivadas constituyen subjetivamente a los y las autorizantes. Reconocer esto,

respetarlo como parte del ser, el aparecer y el hacer de los y las adolescentes puede contribuir a construir autoridad pedagógica.

6.3.1.2.1.5. “Tendría que tratar de poner reglas”.

Legitimidad por construcción de orden áulico.

Como ya analizamos en la presentación del escenario institucional, la Escuela San Luis se encuentra atravesada por procesos de des-institucionalización que tienden a borrar la normatividad instituida. Por varios motivos –entre los que cabría destacar la posición pragmática predominante en la política escolar- las fronteras entre lo prohibido y lo permitido aparecen como confusas y, no pocas veces, contradictorias. Sobre la base de esta problemática se monta, creemos, otro fundamento de legitimidad. Para las chicas y chicos entrevistados, la legitimidad de los profesores y profesoras autorizadas también se construye a partir de que estos ayudan a normativizar o reglamentar en la situación áulica.

Al contrario de lo que cierto sentido común tendería a creer, los y las adolescentes autorizantes son críticos de las y los profesores que optan por el “laissez faire, laissez passer” áulico. En este sentido ellos y ellas destacan la necesidad de que, desde la figura del profesor o profesora, se garanticen ciertos límites para el desenvolvimiento de las tareas pedagógicas propias de la situacionalidad áulica.

Bueno, en el caso del profesor de música. Él llega nos dice “Hola chicos”, por ahí él está dentro dando clases y la mitad del curso está afuera, no le hacen caso. Yo lo tengo desde hace tres años, en los tres años nunca he visto que haya puesto amonestaciones. Digamos, él no es un profesor que se hace respetar ante el curso, porque él pone un video y, en un video puede que... están buenos los videos que trae, pero en su clase falta la mitad del curso, siendo que somos treinta y pico estamos quince y no es así tampoco. El viene con la mejor onda a dar clase y no le prestamos atención, por eso tendría que tratar de poner reglas también (Ana).

Otra instancia donde aparece mencionada esta necesidad de límites, es cuando se le reclama al profesor o profesora una intervención en los conflictos que se generan entre los y las estudiantes. En este sentido un estudiante narraba:

E- Y en estos bardeos [agresiones verbales] que se dan ¿Los profesores intervienen?

A- Hay intervención de los profes de tutorías, que son los que le decía. O también depende del profe que está en el aula, por ahí hay profes que intervienen y tratan de hablarlo, mientras otros que se quedan diciendo 'Agárrense y después verán las consecuencias', esos se lavan las manos.

E- Y vos qué pensás de esa 'lavada de manos' ¿Es correcto? ¿Tienen que intervenir? ¿Cómo tendrían que hacerlo?

A- Yo creo que no se tienen que lavar las manos porque, como le dije la otra vuelta, siempre se necesita el apoyo de un mayor para parar las cosas y decir "hasta acá llegamos, córtelan". Yo creo que son profesores y tienen que imponer respeto entre nosotros y no lo hacen. Se quedan en el molde sin hacer nada, como que dicen "Péguense y después lo vemos con la directora". Como que se lavan las manos y no se hacen cargo. Yo creo que eso está mal porque tendrían que separarlos y hablarlos a los dos. (Gabriel).

En este caso el reclamo del límite pasa por detener una escalada del conflicto hacia la violencia, que deviene en sanción posterior. Se le reclama al profesor que no se "lave las manos", que no deserte de la responsabilidad que "como persona mayor" le corresponde. Esta apelación a la responsabilidad tiene que ver con no dejar en manos de otros u otras (directora) la regulación de lo que ahí sucede. En este sentido resulta particularmente interesante la expresión "imponer respeto entre nosotros" que parece hablarnos de cómo, dado lo apremiante de este tipo de circunstancias, resulta necesario que una fuerza externa y mayor intervenga pacificando el vínculo, poniendo una razón mediadora "entre" los contendientes. Quizá esta razón, esta herramienta de mediación que los contendientes no ponen en juego, se vincule a poner o imponer la palabra ("hablar con los dos") ahí donde lo que predomina suele ser la violencia de los puños.

En este ejemplo también se puede ver cómo funciona la asimetría posicional propia de la autoridad. En la medida en que hay alguien por encima de los contendientes, este puede intervenir. Esto implica que ese alguien cuenta con un recurso (por ejemplo capacidad de diálogo) del que los y las pares carecen. En este sentido la asimetría constitutiva de la relación –es decir la diferencia en la posesión de uno o más recursos- se constituye en condición de posibilidad de la intervención.

Ahora bien ¿De qué naturaleza son estos límites que reclaman los y las estudiantes? ¿Cómo podríamos conceptualizarlos? Según Laura Kiel, el límite en el ámbito de las relaciones escolares establece las fronteras entre lo permitido y lo prohibido, instituyendo marcos de regulación que posibilitan la convivencia. Una de sus caras está dada por las conductas/comportamientos que prohíbe, pero la otra por las que promueve o posibilita.

El límite es como una moneda con dos caras, aunque nunca las veamos al mismo tiempo. Podemos concebir y por lo tanto, enunciar el límite bajo su cara de la prohibición o bajo su cara de la posibilidad. Es decir, el fundamento último o primero por el que decimos a algo que “no”, no hay que buscarlo sólo por el lado de aquello que queda prohibido sino por el campo que delimita como permitido. Siempre que decimos que no es para que alguna otra cosa pueda acontecer, para que las reglas del juego de la vida sean claras: “no se puede tal cosa, como condición para que podamos tal otra”, “no es por acá, confía en mí y te mostraré otro camino” (Kiel, 2005: 5).

Si bien esta necesidad de límites, entendidos como marcos de convivencia, parece surgir claramente como un reclamo por parte de las y los estudiantes no solo en el ámbito áulico, sino también en el institucional, no habría que entenderlos de manera descontextualizada, sino al interior de la trama relacional construida con los y las profesoras autorizadas. En este sentido no sería lo mismo un límite “autorizado” que un límite “autoritario”. El “límite autoritario” es aquel que se impone desde el ámbito puro y duro de las relaciones de poder prescindiendo de la voluntad de quienes han de ser “limitados”. Mientras que el “límite autoriza-

do” es aquel que surge legitimado por la misma relación construida con quien lo pone en juego y lo garantiza. De nuevo aquí, las fronteras entre un tipo de límite y otro aparecen como lábiles y borrosas, pero no por eso menos importantes de destacar.

6.3.1.2.2. Motivos de obediencia.

Hasta aquí intentamos describir y analizar algunas razones por las cuales las y los estudiantes atribuyen autoridad, es decir los fundamentos de legitimidad atribuidos por ellos. Profundizaremos ahora un tema directamente relacionado con esto -a tal punto que resulta difícil diferenciarlo con claridad-, nos referimos al problema de la obediencia y de la obediencia voluntaria.

Como ya hemos desarrollado, la autoridad se relaciona con la obediencia, pero no con cualquier obediencia sino con aquella que es voluntaria. Obedecer de manera voluntaria a una autoridad implica, en cierto sentido, reconocer su legitimidad. El problema es que éste no es el único tipo de obediencia –ni el más frecuente- que se da en los escenarios escolares, también se puede observar una obediencia no voluntaria, una obediencia *“porque no queda otra”*. Este último tipo de obediencia no implica el reconocimiento de la autoridad y sí da cuenta de una relación de poder en el sentido que Weber le adjudica al término, es decir la imposición de una voluntad sobre la otra más allá del asentimiento explícito de esta última.

El problema de distinguir un tipo de obediencia del otro es arto complejo ya que, como hemos expuesto, las relaciones de poder-autoridad se dan mutuamente imbricadas en el escenario escolar. Siempre hay una relación o estructura de poder desigual en tanto el docente posee un conjunto de recursos de dominación de los que el o la estudiante carecen. Esto, por supuesto, no se corresponde necesariamente con la autoridad tal y como le venimos entendiendo. No obstante esta complejidad, el análisis de las palabras de las y los autorizantes nos ofrecen algunas pistas para entrever las diferencias entre una “obediencia al poder” y una “obediencia a la autoridad”.

6.3.1.2.2.1. **“Obedecemos porque no nos queda otra”.** **Obediencia por coacción.**

Un primer tipo de obediencia es la obediencia al “profesor poderoso”, es decir aquel profesor que moviliza recursos de sanción o coacción para imponer el silencio y la escucha en los chicos y chicas. Este profesor, generalmente no legitimado, obliga –por medios reales como la sanción disciplinaria o virtuales como la amenaza de sanción, malas notas, etc.- a que el estudiante lo escuche.

A- Tenemos una profesora ¿puedo decir quién es? La de política, que es una señora o señorita, no sé por qué mis compañeros la tratan de señora y se enoja. Y mis compañeros ¿Cómo quiere que le nombremos? Y así discuten. No le gusta que dialoguemos con ella, ella dice “Hagan la tarea y listo”. Nada, no deja que pregunten, a veces sí, a veces no, es media rara. Por ejemplo a veces estamos haciendo un trabajo práctico como es normal y a veces unos terminan primero y se ponen a charlar y no los deja. Es como muy reservada, hacer la tarea y nada más.

E- ¿A ella la escuchan, le hacen caso?

A- Si, porque siempre está diciendo que nos callemos, que la atendamos, es como que nos obliga a que la escuchemos y la escuchamos, pero a veces la atendemos y a veces no. (Anahí).

Resulta interesante reparar en la última idea expresada por Anahí. La obligación implica cierto grado de consentimiento no voluntario, por miedo a las posibles consecuencias. Si bien los límites son difusos, podríamos decir que la distancia entre consentir algo voluntariamente y hacerlo sin voluntad, puede ser expresada en la diferencia –sutil, pero de capitales consecuencias pedagógicas- que media entre el simulacro de escucha y la verdadera atención a lo que el profesor o profesora dice. Este tipo de prácticas implican también pequeñas estrategias de resistencia o enfrentamiento con el “profesor poderoso”.

Los que quieren hacerse respetar mucho, con gritos y esas cosas, son los menos respetados. Porque, como somos los adolescentes, vos sabes que algo le molesta

y más vas a hacer para que se moleste. Si por ahí son los menos respetados, te dicen “Parados” y estás dos horas para hacerlo, te hace callar y vos no te callas. (Gabriel).

El intentar “*hacerse respetar*” mediante sanciones reales, virtuales o amenazas resulta, en este ejemplo, contraproducente pues el o la estudiante “obligado” pone en juego sus estrategias de resistencia y enfrentamiento. El desafío pasa a ser eludir la orden, y la modalidad de vínculo el enfrentamiento.

6.3.1.2.2.2. “La obedecemos porque sabe llevar al curso”. Obediencia por seducción.

Si en el punto anterior hablábamos de obediencia a los y las profesores “poderosos”, en éste podríamos hablar de obediencia a las y los profesores “autorizados”. Este tipo de obediencia no se basa tanto en la coacción, sino más bien en la seducción (Tenti Fanfani, 2004) y, en este sentido, implica una acción cualitativamente diferenciada. Una estudiante lo expresaba mediante el elogio del saber “llevar” al grupo áulico. Este “saber llevar” parece implicar un conjunto de estrategias que bien podríamos agrupar dentro de las acciones legitimantes ya expuestas (el “llevarse bien”, “dialogar”, “saber enseñar”, etc.).

Que sepan controlarlos, es que sepan llevar a los alumnos. Cuando sea tiempo de estudio que así sea, si quieren un poquito de tiempo libre también. Así, por ejemplo, teníamos un profesor que cuando entró nos explicó “Yo cuando explico las cosas a mí me gusta que me escuchen, después hago trabajos prácticos en grupos, todos participamos, damos opiniones, podemos preguntar, pasar al frente”. Es como que nos llevábamos bien con ese profesor porque cuando nos explicaba lo hacía de una manera distinta, como poniendo de ejemplo a los propios alumnos, a nuestra vida, cosas que nos pueden pasar, cosas así, a nosotros nos quedaba grabado porque le poníamos atención. (Anahí)

“Llevar” no es lo mismo que “arrastrar o empujar”, parecieran decir los chicos y chicas. Una cosa es que se obligue a obedecer y otra que se los seduzca apelando al diálogo y a estrategias pedagógicas pertinentes. En el primer caso, se utilizan

los recursos de punición que la institución brinda para imponer la voluntad. En el segundo caso, desde esta misma posición, se realizan estrategias destinadas a conseguir la obediencia voluntaria. Si bien los límites entre una práctica y otra son bastante tenues, no por esto las diferencias dejan de ser importantes. Como ya hemos señalado, si bien no se puede obviar la desigualdad estructural y el desequilibrio de poder que la propia organización escolar instituye, si parecen haber diferentes maneras de “habitar” esa asimetría institucional.

6.3.1.3. ¿Cuál es el lugar que ocupan los conocimientos en los procesos de atribución de autoridad pedagógica? Saberes y autoridad pedagógica.

El fundamento de legitimidad y el motivo de obediencia específico de la autoridad pedagógica –por lo menos tal y como la entendió la modernidad- está dado por el conocimiento científico/disciplinar. En esta categoría desarrollaremos el lugar que, para los y las autorizantes, ocupa este tipo de conocimiento en los procesos de legitimación. Al mismo tiempo analizaremos otros tipos de saberes que parecen estar interviniendo en estos procesos y la relación que los y las estudiantes establecen con ellos.

Como explicitamos en el marco teórico, la asimetría educativa moderna se construye en base a suponer en el niño o niña una triple carencia: carencia epistemológica -el niño no sabe pensar-, carencia operativa -el niño no sabe hacer- y carencia moral -el niño no sabe que está bien o mal- (Narodowski, 2011). En paralelo a este movimiento se instituye la figura del adulto como el ser capaz de proveer los saberes capaces de suplir estas deficiencias. En función de esta diferencia de recursos es que se establece una relación de poder-autoridad desigual.

Ahora bien, esta relación no se monta sobre cualquier tipo de conocimiento, sino sobre un conocimiento “científico o disciplinar”. Es decir un conocimiento diferenciado de la experiencia vivida y caracterizado por la objetividad, la neutralidad, la universalidad, etc. Con el aval estatal se va generando un proceso por el cual este tipo particular de conocimiento se produce en un ámbito especializado y se distribuye a través de los circuitos escolares. Este hecho implica también la

deslegitimación y exclusión de otro tipo de saberes del espacio escolar por considerarlos socialmente irrelevantes (Narodowski, 2011).

A partir de esto es que el docente posee autoridad gracias a un conocimiento que no ha producido pero que contribuye a distribuir y legitimar. Al mismo tiempo las familias ponen a sus hijos bajo la égida escolar porque la apropiación de este recurso implica la triple promesa de moralización social, liberación política e inserción económica. El relato moderno instituye así el contrato fundacional de la escuela pública tal y como la conocemos: formar ciudadanos nacionales civilizados, políticamente autónomos e integrados en la división social del trabajo de las sociedades industrializadas⁸¹.

Como hemos visto, este esquema de legitimación tendió a desdibujarse en las últimas décadas, siendo múltiples las circunstancias que contribuyeron a ello. Por un lado la crisis de creencia en la racionalidad científica en cuanto tal, como única vía para construir conocimiento legítimo e infalible; por el otro las sucesivas crisis de las promesas que este conocimiento implicaba, pues el hecho de apropiarse de ese saber ya no garantiza la libertad política, la suficiencia moral o la inserción laboral. Por último la crisis monopólica de la escuela como aparato distribuidor, que se ve impelida a competir en desigualdad de circunstancias con otras agencias distribuidoras de conocimientos como los mass media.

En el caso Argentino, esta crisis de legitimación –que alcanza proporciones globales– se profundiza aún más por los fuertes procesos de fragmentación y desigualdad social que ha sufrido nuestra sociedad fruto del embate neoliberal. En este contexto, las familias y jóvenes pertenecientes a sectores populares pauperizados que acceden a la escuela pública, vieron derrumbadas las promesas de ascenso social vía escolaridad formal (Redondo, 2004). Teniendo como marco este escenario, analizaremos cual es el lugar que el conocimiento ocupa en los procesos de atribución de autoridad de los y las estudiantes de la Escuela San Luis.

⁸¹ Vale aclarar que no estamos afirmando que esto haya ocurrido efectivamente. Lo que destacamos es que el imaginario del proyecto educativo moderno se monta sobre estos tópicos, más allá de que los lleve adelante o no.

6.3.1.3.1. ¿Y el conocimiento disciplinar? Ausencia relativa del saber disciplinar como fundamento legitimador de la AP.

Del análisis de los testimonios de los y las autorizantes, surge la constatación de un vacío. Ahí donde presumiblemente (si nos atenemos a los cánones tradicionales) debía emerger el conocimiento disciplinar como elemento legitimador de las y los profesores autorizados, éste brilla por su ausencia. Con esto no queremos decir que no aparezca mencionado ni mucho menos (más adelante analizaremos esto), pero sí que no ocupa el lugar estelar que, supuestamente, debiera. En virtud de esto es que, en esta categoría, reflexionaremos más sobre aquello que los chicos y chicas omiten en sus discursos, que sobre lo que enuncian.

Varios son los indicios que sugieren esta ausencia. Un primer indicio, general y aproximativo, lo tuvimos cuando realizamos los talleres con los chicos de 3er. y 4to. año. En ese momento trabajamos –entre otras cuestiones- con dos interrogantes disparadores: ¿Qué encuentran en la escuela? y ¿Qué -de esto que encuentran en la escuela- les resulta valioso para ustedes? A partir de estos interrogantes nos sorprendió que no mencionaran, casi en ningún momento, al objeto conocimiento como un elemento significativo a ser tenido en cuenta. Su atención estuvo centrada en el ámbito de las relaciones interpersonales con docentes y pares. La amistad, la escucha, la charla, la compañía, emergieron como los elementos considerados más valiosos, de todo aquello que la escuela les ofrecía.

Una segunda cuestión que vino a remarcar esta ausencia relativa del conocimiento disciplinar, es la no mención de éste como un elemento legitimador de los y las profesores autorizados. Como ya vimos en el análisis de esa categoría, aparecen mencionados otros saberes (*“saber enseñar”, “saber dar consejos”*), pero no el específicamente disciplinar. Hasta donde hemos podido analizar, a ninguno de los y las profesores autorizados se le atribuye autoridad por los conocimientos que posee de matemáticas, biología, literatura, etc.

Un tercer elemento que ayuda a entender esta ausencia está vinculado con el relativo “desenganche” de muchos chicos y chicas con la propuesta de la escuela. Este hecho no solo se nos hizo evidente al analizar las cifras de abandono y

repitencia, sino que también se nos presentó de manera bastante cruda en más de un testimonio.

E- ¿Cómo te va este año en el colegio?

A- Tengo que sacarme las previas que debo de segundo, tengo matemática, inglés y lengua de segundo. Tengo que presentar unos trabajos prácticos, tengo que sacarlas ahora sino me vuelven a segundo [...] pero no me gusta ninguna materia. No me gusta nada del colegio, nunca me gustó, paso de año porque mi vieja me rompe las pelotas. Me dice “estudiá sino no te dejo salir a ningún lado”. Igual me quedo en casa un rato, después salto la pared y me voy. Ahora estoy viendo si sigo en la escuela, porque capaz que la deje a la escuela. Mi viejo me dijo que cuando cumpla 18 puedo seguir en el colegio o ir a trabajar y capaz que me vaya a trabajar... aunque todavía no tengo visto nada en particular.” (Tatiana).

Finalmente, del análisis de los testimonios surgió un cuarto elemento que refuerza esta hipótesis de ausencia relativa del conocimiento disciplinar en los procesos de legitimación de la AP, éste tiene que ver con el uso particular que algunos profesores o profesoras –generalmente “poderosos”, aunque no están exentos las y los autorizados- hacen del conocimiento que enseñan, utilizándolo como herramienta de amenaza o punición. Como resulta obvio, si se usa al conocimiento que se enseña como herramienta de castigo, difícilmente pueda resultar un elemento legitimador de la práctica (por lo menos desde la perspectiva de los castigados). En varios testimonios los y las estudiantes mencionan cómo se suele usar el conocimiento, o las tareas vinculadas a este conocimiento, como un castigo ante conductas que se consideran disruptivas.

E- ¿Qué otras cosas o actitudes pueden mencionar de los profes a los que ustedes no les hacen caso o no les dan bolilla? Aparte de esto de que no se acercan mucho a ustedes....

A- Nos dan mucha tarea (risas). O, supongamos, un alumno se portó mal y al terminar la clase nos dice sigamos con un trabajo práctico sorpresa, porque

no estábamos enterados de que teníamos un trabajo práctico. Y así es la profesora, siempre le estáESLando mala onda, es amargada.

E- *Entonces esa profesora, a la que no le dan bola ¿Castiga dando más tarea?*

A- *Sí, nos enoja. Pero no nos queda otra porque si no hacemos el trabajo práctico esa nota va a la libreta. Así que el que no lo hace tiene un uno y amonestaciones, mala nota y eso nos perjudica a todos. Y lo hacemos realmente por no llevarnos la materia. (Ana).*

Como ya señalábamos esta ausencia del saber disciplinar es relativa ya que, si bien aparece mencionado, no tiene el peso de otros saberes que si estarían operando como elementos vertebradores en los procesos de legitimación.

6.3.1.3.2. Emergencia de otros saberes legitimadores de la AP.

Ante la ausencia del conocimiento disciplinar como elemento significativo en el cual se sustenta la autoridad de las y los profesores autorizados, emergen otros saberes que parecen funcionar como subsidiarios y supletorios de éste. En este sentido podríamos afirmar que las y los docentes autorizados “sí” saben algo (poseen un recurso) que los diferencia de sus estudiantes y los sitúa en un lugar de asimetría respecto de ellos. Este saber (este recurso) es considerado valioso por las y los autorizantes, de ahí que intervenga directamente en el proceso de legitimación.

Consecuentemente con lo expuesto hasta aquí, estos saberes parecieran vincularse con los dos principales fundamentos de legitimación emergentes: la legitimación por enseñanza y la legitimación por vínculo afectivo. A continuación intentaremos explicitar estos dos tipos de saberes legitimantes: “el saber enseñar” y el “saber dar consejos”

6.3.1.3.2.1. “Sabe lo que va a hacer y sabe lo que va a enseñar”. El saber enseñar como legitimador.

Por las características del enfoque adoptado en este trabajo, no podemos valorar o analizar, desde el punto de vista pedagógico-didáctico, las formas concretas de enseñanza mediante las cuales las y los docentes autorizados encaran su tarea, ya que contamos con apreciaciones indirectas de las mismas. No obstante esto, sí podemos decir que hay algunos tipos de enseñanza que los chicos y chicas legitiman y otros que no.

Según las y los estudiantes, parece haber un “saber enseñar” que se pone en juego y que resulta legitimador tanto del docente que lo enseña como del contenido que se pone en juego en ese espacio. En este sentido una estudiante nos manifestaba:

A mi Naturales me empezó a gustar ahora, porque de la forma en que explica la profesora es más interesante que en las otras... antes no me gustaba tantonaturales, no me gustaba ninguna materia, ahora me gusta naturales....
(Mirta).

Difícilmente podamos identificar ahí una metodología concreta, ya que los testimonios se refieren a este saber a través de generalidades como “*explica bien*”, “*se hace entender*”, “*da ejemplos*”, etc. Más bien, en consonancia con lo expuesto, pareciera ser una actitud general que combina cierta pericia pedagógica con una acertada lectura de las necesidades (pedagógicas, afectivas, sociales, etc.) de los chicos y chicas. A partir de este encuentro es que se genera una relación donde el saber enseñar opera como legitimador, no en abstracto, sino considerado relacionamente con otros factores que hacen a la integralidad de la clase.

También este saber enseñar pareciera vincularse con cierta sapiencia para generar climas distendidos (“*El profe nos hace reír mucho, la pasamos bien, nos divertimos*”) y de confianza, donde lo académico se combina con el tratamiento de lo vital o lo personal (“*Nos pregunta de nuestra vida, lo conocemos a él*”). En cualquier caso es un saber enseñar muy pegado a una sapiencia relacional, a un “don de gen-

tes” (según RAE “disposición peculiar de quien es muy sociable en el trato y tiene facilidad para atraer y persuadir a los demás”) en el marco del cual cobra sentido.

Otro aspecto que se valora de este “saber enseñar” es la posibilidad de relacionar lo que se está enseñando con la vida cotidiana:

...yo tenía un profesor de Naturales que no sé, era como una cosa a la que todos le prestábamos atención, cómo que era muy buena onda, era un profesor que... él enseñaba como haciendo chistes, explicando bien, es como que a nosotros nos quedaba eso porque se relacionaba con nosotros. O daba ejemplos de nosotros o cosas así. El sabía bien lo que iba a enseñar y cómo lo iba a explicar, nosotros le prestábamos mucha atención y cuando llegaba la hora de los prácticos nos acordábamos de todo lo que él hacía y nos decía, con qué lo comparaba, con qué no. Entonces ese es para mí un profesor que tiene autoridad. El que no [tiene] es el que va, dejan un trabajo práctico y [nos dice] lo hacen como sea'. La mayoría son así. (Anahí).

Cuando analicemos las palabras de los profesores y profesoras autorizadas, veremos la preocupación que expresan por este afán de “poner en relación” lo que enseñan. Ahora nos interesaría profundizar en otro saber que también surge como legitimante en complemento con el aquí reseñado, hablamos del “saber-consejo”.

6.3.1.3.2.2. “La profe me da consejos”.

Emergencia del “saber-consejo” como legitimador.

Siguiendo a Walter Benjamin y algunos de sus exégetas hemos mencionado como, con el apogeo de la modernidad, la experiencia fue desalojada por el saber técnico-racional del ámbito de los conocimientos estatalmente validados. En consonancia con este proceso, este particular tipo de sapiencia quedó afuera de los procesos de reproducción cultural institucionalizados desarrollados por la escuela. También decíamos que la experiencia, a diferencia del conocimiento científico, se presentaba como un saber local/singular (en contraposición a abstracto) y ligado fuertemente a la sensibilidad y la subjetividad de quien lo enuncia (en

contraposición a objetivo). Esto implicaba una relación de mutua interdependencia entre quien creaba, recreaba y transmitía ese saber. Personaje que, en relato benjaminiano, adoptaba la figura del narrador de historias.

Pues bien, en el análisis de las palabras de los chicos y chicas podemos observar también la valoración de un cierto saber de experiencia vivida poseído por los y las profesoras autorizadas. Estos en tanto “*personas mayores*” poseen una experiencia que se las transmiten mediante “*consejos*”.

El año pasado teníamos un profesor, nada, que nos daba Sociales y todo eso y este año en Naturales, que a veces más que Naturales... uno a veces se sienta a hablar con la profesora de otros problemas que nada que ver con la materia, temas de la vida así... Si, con la profe de Naturales siempre hablamos, voy y me siento al lado de ella, nos ponemos a tomar mate y hablamos. Le cuento mis cosas [...] pero, más que nada, como yo me enojo fácil, me saco fácil, me controla, me da consejos. En vez de gritar que me quede callado o retarme me da consejos y eso sirve. (Enzo).

Hanna Arendt, citando a Mommsen, decía que la palabra autorizada implicaba “más que una opinión y menos que una orden, una opinión que no se puede ignorar sin correr peligro” (Arendt, 1996: 134). En el caso de los chicos y chicas autorizantes pareciera que esa equidistancia entre la opinión y la orden está dada por el consejo. El consejo no es una mera opinión porque su peso está marcado por el vínculo de confianza que se ha establecido con la persona que lo emite, en palabras de los chicos y chicas “*Lo escuchamos porque sabemos que quiere lo mejor para nosotros*”. Por otra parte tampoco es una orden porque carece de la fuerza imperativa de ésta y también de los instrumentos de coacción para hacerla efectiva. La figura del consejo pareciera representar el difícil y afortunado encuentro entre alguien que quiere decir algo relevante para la vida del otro u otra, y alguien que está dispuesto a escuchar y hacer de esas palabras una herramienta vital.

...por ahí hay profes que te escuchan, si tenés algún problema vas y lo hablas con él así te aconseja. En mi caso es así, acá hay profes que si tengo un problema lo hablo con él, lo hablamos entre todos. Esos profesores los respetamos,

en el sentido de que no les gritas, no les levantas la voz porque nos entienden y nosotros los entendemos a ellos. (Gabriel).

En efecto, hay ahí un saber que se reconoce. Un saber que emerge de la experiencia vital del enunciante, un saber que es reconocido como valioso por quien lo escucha y que, fundamentalmente, tiene por objeto el influir de manera concreta sobre un devenir vital. En palabras de Walter Benjamin:

En todos los casos, el que narra es un hombre que tiene consejos para el que escucha. Y aunque hoy el «saber consejo» nos suene pasado de moda, eso se debe a la circunstancia de una menguante comunicabilidad de la experiencia. [...] El consejo no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso [...] El consejo es sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida. (Benjamin 1991: 3).

Al igual que el “saber-enseñar” al que hicimos alusión, el “saber-consejo” solo parece adquirir su fuerza en el ámbito de una trama vincular instituida. Tejido relacional que excede lo pedagógico y se desplaza también al ámbito de lo personal-social. No se escuchan como “consejos” palabras de alguien a quien no se conoce, o a quien no se le reconoce una preocupación por la propia vida, por el propio acontecer vital. En la medida en que esta preocupación es percibida, en la medida en que se interpreta que ese otro u otra quiere “*lo mejor para mí*” se lo escucha, se lo valora. O, parafraseando a Natoli (2004), se establece una relación normativa con esas palabras.

6.3.1.3.2.3. Relaciones de los y las estudiantes con el conocimiento escolar. Entre la insignificancia y el valor de cambio.

Hasta aquí analizamos la relativa ausencia del conocimiento disciplinar en los procesos de legitimación de la autoridad pedagógica y la emergencia de otros saberes como potenciales legitimantes. Es decir, intentamos examinar el conocimiento en tanto mediador de la relación con los profesores y profesoras autorizados. En este punto quisiéramos enfocar el mismo problema pero desde un leve

cambio de perspectiva, no analizando el conocimiento en tanto “mediador”, sino pensar más directamente cuál es la relación que los chicos y chicas establecen con el objeto disciplinar.

Según Michel De Certeau (2006) las relaciones de autoridad no solo se tejen entre sujetos, sino también entre sujetos y objetos culturales. En este sentido no solo existe “la” o “él” autorizado, sino también “lo” autorizado. Lo autorizado sería todo aquello que, para él o la autorizante, funciona como referente social, tiene algún tipo de “fuerza de ley” para su conducta y, al mismo tiempo, funciona como recurso que habilita nuevas praxis vitales. Desde este punto de vista es que resulta interesante preguntarse ¿Tiene algún tipo de autoridad para los y las estudiantes el objeto cultural “conocimiento escolar” que la Escuela San Luis les ofrece? Si bien no podemos contestar en detalle este interrogante, sí nos gustaría exponer algunos indicios en relación a este problema que, complementados con las categorías anteriormente expuestas, pueden sumar aspectos relevantes para la comprensión.

En primera instancia, si pensamos que la relación de autoridad implica un cierto vínculo donde se pone en juego una valoración positiva –en tanto se lo toma como referente- de los sujetos u objetos culturales a quienes se autoriza, podríamos decir que las relaciones de los chicos y chicas con el conocimiento que la escuela les ofrece está instituida a partir de una cierta irrelevancia o insignificancia básica. Cuando hablamos de “insignificancia” no lo hacemos sólo en el sentido de lo que el diccionario expresa con esa palabra (“Pequeñez, insuficiencia, inutilidad”, según la RAE); sino también en el sentido que le otorga a este concepto Cornelius Castoriadis (1997) para quien la insignificancia es la incapacidad de las instituciones de producir representaciones que subjetiven a los individuos de algún modo. En este caso, esta incapacidad se vincula a una insuficiencia del conocimiento que la escuela ofrece para interpelar del algún modo a los estudiantes que la atraviesan.

Desde la perspectiva de la autoridad, podríamos leer este fenómeno como una desautorización del conocimiento disciplinar, en el sentido de que en los estudiantes no encuentran nada valioso en él que lo haga digno de escucha. El cono-

cimiento está ahí: los profesores lo exponen, ellos hacen tareas, son evaluados, etc.; pero esta apariencia está lejos de implicar algún tipo de significación, autoridad o referencia de ese objeto cultural para con ellos. A algunos estudiantes –los menos- les va bien, a otros mal pero en general no se puede decir que el conocimiento disciplinar los implique subjetivamente de alguna manera.

De nuevo aquí, estas inferencias podemos realizarlas más por aquello que los chicos y chicas omiten que por lo que explícitamente expresan. De todas maneras, un indicio significativo lo podemos colegir por “efecto contraste”, analizando las relaciones que establecen con algunos objetos culturales en relación a las cuales sí han construido un alto grado de significatividad o -utilizando nuestra jerga- autoridad.

En efecto, algo que nos llamó poderosamente la atención -aunque no se relacionaba directamente con lo que estábamos indagando- es la fuerza que para algunos chicos y chicas tenían ciertas prácticas y objetos culturales con los que se encontraban involucrados. Fuerza que, para nosotros, ganó más relevancia en función de que –quizá de manera un tanto inconsciente- la fuimos sopesando con el desinterés generalizado que mostraban en relación a los conocimientos y prácticas que la escuela les ofrecía. La fuerza o la autoridad de estos objetos culturales se expresaba, fundamentalmente, en su capacidad subjetivante. En el sentido de que a partir de ellos se construía identidad, se tomaban reglas de acción, se establecían proyectos vitales, etc. A continuación presentaremos algunos ejemplos de esto.

Al primer ejemplo ya hicimos alusión, pero nos interesaría reiterarlo para analizarlo desde este nuevo ángulo, se trata de Erik, el “chico punk” de la Escuela. Su historia da cuenta cómo un determinado tipo de consumo musical subjetiva instituyendo maneras de ser, aparecer y pensar. En nuestro encuentro con él pudimos observar cómo este “ser punk” se encontraba íntimamente relacionado con sus valores personales y su forma de encarar y mirar la vida. Particularmente interesante nos resultó el hecho de cómo esta construcción identitaria le ayudó a sortear momentos difíciles de su vida vinculados a la droga y la delincuencia.

...tuve muchos problemas con las drogas, estaba muy enroscado. Lo que pasa es que... no sé porque, pero al ser chico siempre tuve la necesidad de sentirme identificado con algo y así fui conociendo vicios y vicios... mi vieja se dio cuenta, me quisieron mandar a Villa Mercedes a rehabilitación con “REMAR”, pero no había lugar, entonces empecé a hacer rehabilitación por acá mientras en paralelo venía a la escuela. Ahí dejé todo... hoy en día no tengo relación con eso ni con esos pibes, no quiero saber nada, llegué al extremo de robar... tuve bardo con mi familia, me escapé... hace poco me di cuenta que tengo que recatarme con esas cosas. Me perdía con el alcohol y pasé varios límites. Hoy en día hace dos años que me metí de lleno en la movida punk y estoy de lleno ahí, los pibes son más tranquilos, sabe cómo me ha ido y no son de darme vicios. Son más de invitarme a estar con ellos, ver las bandas y esas cosas [...] por eso la movida me ayudó muchísimo, gracias a la movida conocí gente y no solo de acá, gente de Córdoba, de Villa Mercedes. Todo por la movida, porque sino yo hoy en día hubiera sido un mangín⁸² más o menos, sería un delincuente porque ya había comenzado a robar. (Erik).

En segundo ejemplo de íntima vinculación con un objeto cultural autorizado lo encontramos en Facundo. Él es conocido en la escuela como el “campeón de taekwondo”, deporte que practica desde hace varios años. Cuando llegamos a la escuela había ganado recientemente una competencia en Buenos Aires, por lo que en las paredes de la institución había varios carteles que lo felicitaban. Para Facundo la práctica del taekwondo, además del aspecto estrictamente deportivo, significó encontrar una guía de conducta. Así nos lo expresaba:

Practico hace cuatro... tres años hace que práctico, es un deporte olímpico. Se basa en el respeto, la cortesía, la tolerancia, el autocontrol [...] Yo antes era muy descontrolado, no hacía nada, peleaba casi todo el tiempo y decidí probar algo que me tranquilice, me siente bien y me beneficie en algo. Primero lo tomé como un método de defensa, pero al final cuando pasó el tiempo descubrí el placer de entrenar. Más allá de la técnica de defensa, vos lo haces al deporte

porque lo sentís, es un sentimiento. Eso es según lo que vos tengas en la cabeza y así lo tomé yo. Es un placer, entrenarlo es un placer (Facundo).

La práctica del taekwondo también le ha ayudado a re-significar la escuela, en el sentido de que así como *“allá entreno el cuerpo, acá [en la escuela] hago lo mismo con la cabeza”*, poniendo en primer plano la auto-exigencia personal a la hora del estudio. Vale decir que Facundo, en el contexto de la escuela, resulta una especie de alumno “ideal”, en el sentido de que es de los pocos que no ha repetido ningún año o se ha llevado materias.

El último ejemplo lo encontramos en la historia de Enzo “el futbolista”. A diferencia de Erik, Enzo está lejos de cumplir con los cánones que la escuela le exige. Ha pasado por varias instituciones diferentes, ha repetido tres años de la escolaridad y es conceptualizado por varios docentes a quienes consultamos como un *“chico rebelde que desafía todo el tiempo a la autoridad”*. Según nos relató, Enzo asiste a la escuela a desgano, no se ve terminando el secundario en la Escuela San Luis *“Ya estoy grande y todavía me faltan varios años”*, nos decía. En sus próximos planes está el cambiarse a una escuela nocturna donde pueda compatibilizar el horario con la práctica del deporte que le apasiona: el fútbol. Su contacto con el fútbol tiene varias aristas, en primera instancia como hinchas “del verde” (en referencia a un club de fútbol presente en el territorio) y en segundo lugar como proyecto vital, pues sus esfuerzos están encaminados a convertirse en futbolista profesional:

Con mis amigos del barrio somos hinchas del verde, los domingos vamos a la cancha y es una fiesta, una mansa fiesta. Yo antes jugaba acá al lado, en la EFI donde juega el Yamil, pero ya el año pasado me pasé al verde, ellos tienen mi pase. Entrenamos cuatro veces por semana, algunos días hacemos entrenamiento táctico y otros fútbol, ahora estoy jugando de cinco [...] el presidente es mexicano, tiene mi pase, así es mejor, lo hice para que pueda ofrecermelo por allá. El año pasado, como a mitad de año, me fui a probar a Mendoza, al final me eligieron para [el Club] San Martín pero no me pude quedar porque aún no había cumplido los 18 años y habían tenido problemas con un pibe menor,

así que no querían saber nada. Creo que el mes que viene me llevan a probar a unos clubes de Córdoba. (Enzo).

Como antes señalábamos, nos interesa analizar estos ejemplos puntuales no tanto en sí mismos, sino contrastándolos con las relaciones que estos chicos y chicas establecen con los objetos culturales que la escuela les ofrece. Aquí creemos ver, por lo menos, tres procesos: un proceso de identificación a partir del cual estos chicos construyen identidad referenciándose en el objeto cultural; un proceso de normativización, en función del cual a partir de la relación con el objeto se dan a sí mismos ciertas reglas de conducta; y un proceso de proyección vital. La pregunta aquí sería ¿Se dan estas operaciones subjetivantes con aquellos objetos y contenidos que la escuela les ofrece?

Difícilmente podríamos responder a este interrogante de manera taxativa. No obstante esto, los indicios recogidos en este trabajo nos hacen pensar que en un escenario de insignificancia generalizada lo que se da, a lo sumo, es una relación instituida con el conocimiento a partir de su valor de cambio. El valor de cambio implica una relación donde no hay una fuerte implicancia subjetiva, sino que el objeto me sirve como medio de cambio para acceder a otra cosa (certificación, otro nivel educativo, etc.). Desde esta perspectiva la utilidad y el significado de aquello que en la escuela se aprende solo tiene sentido en el contexto escolar y no fuera de él.

[La matemática] me sirve para la escuela obviamente, para aprobar la materia, pero para la vida yo creo que no porque la matemática es muy complicada con algunas cosas, algunos temas otros no, hay algunos que me sirven y otros que no. Por ejemplo, le sabíamos preguntar a un profesor ¿Para qué nos sirve tal ejercicio en la vida? “No sé —decía él— para enseñarle a sus hijos”. No nos sabía decir, en realidad nos enseña por si el día de mañana queremos estudiar algo relacionado con la matemática. Yo creo que la matemática que sirve es la de la escuela primaria, donde enseñan a sumar, restar, las multiplicaciones, las divisiones y ya en el secundario es como que se pone elevado en muchas cosas y no sé si nos llega a servir eso a nosotros. Capaz que si buscamos una carrera sí, pero algo que nos sirva para la vida no creo. (Anahi).

Como una especie de perro que se muerde la cola, el conocimiento escolar pareciera girar sobre sí mismo, sirviendo esencialmente para su auto-reproducción. Con esto no queremos afirmar que no se produzcan otros tipos de vínculos con los objetos culturales que la escuela ofrece, pero estos indicios parecen sugerir que la relación hegemónica es la cimentada en el valor de cambio respecto de las certificaciones escolares.

6.3.1.4. Autoridad pedagógica desde la perspectiva de las y los autorizantes. Síntesis de lo expuesto.

En primera instancia hay que mencionar que las y los estudiantes entrevistados no parecen tener una perspectiva monolítica en relación al problema de la autoridad. No obstante esto se pueden distinguir, al menos, dos concepciones desde las cuales interpretan el papel de sus docentes. La primera concepción –cercana a las nociones clásicas- entiende que la autoridad se sustenta en una posición institucional, en este sentido ellos y ellas le deben obediencia y reconocimiento al docente en función del rol formal que ocupa, siendo esta obediencia funcional a un proyecto vital a desarrollarse en el mediano o largo plazo.

La segunda concepción –que se presentó con mayor intensidad- obedece a lo que Tenti Fanfani (2000) denomina principio de recurrencia. Desde esta perspectiva el reconocimiento de la autoridad pedagógica no está garantizado por la posición institucional, sino que se construye en la relación interpersonal docente-estudiante. En la medida que el docente reconoce y respeta al estudiante, este autoriza su autoridad. Aquí el vínculo entablado excede los aspectos estrictamente pedagógicos, pasando a “densificarse” con aspectos afectivos, sociales, culturales, etc. La temporalidad aquí radica en el presente, no se autoriza por lo que puede venir en un futuro, sino que la legitimidad se juega en el trato y la presencia cotidiana.

Ahora bien ¿Qué elementos concretos definen el “respeto” que la autoridad debe ejercer para con los estudiantes si quiere ser, a su vez, reconocida y autorizada? El contenido de este respeto pareciera tener que ver con cierta forma de tratarlos, con cierta forma de habitar la asimetría propia de la autoridad pedagógica.

Este “trato respetuoso” implica considerar a las y los autorizantes en tanto sujetos integrales con necesidades afectivas, pedagógicas, sociales y culturales. La consideración de estas necesidades pareciera estar en la base del proceso de legitimación.

Desde esta perspectiva, a un docente se le atribuye autoridad cuando construye una relación de escucha, afecto y consideración con sus estudiantes; cuando se preocupa porque estos comprendan y aprendan; cuando no enfatiza las diferencias socio-económicas que los separan sino que intenta desmarcarse de ella; cuando los reconoce como sujetos con una identidad socio-cultural propia y cuando –en el ámbito áulico- es capaz de imponer o construir reglas claras que posibiliten la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. En la medida en que esta trama relacional se construye, se motiva una obediencia por “seducción” y no una por “coacción”.

En lo que respecta al papel que cumple el conocimiento disciplinar en los procesos de legitimación, este no pareciera jugar un papel determinante. En este sentido se puede observar un alejamiento de la legitimación tradicional de la autoridad pedagógica. No obstante esto emergen otros saberes legitimantes como el “saber enseñar” y el “saber-consejo” o de “experiencia vivida”. Esta ausencia del conocimiento disciplinar es refrendada si se analizan las relaciones que los propios estudiantes establecen con los objetos culturales que la escuela les ofrece, relación teñida en primer lugar por la insignificancia –incapacidad de estos objetos culturales para desarrollar procesos de subjetivación- y en segundo por la ponderación mayoritaria del valor de cambio, restringiendo su significatividad al ámbito específico de la vida escolar.

En síntesis, desde la perspectiva de las y los estudiantes lo que parece priorizarse a la hora de atribuir autoridad es el tejido relacional que se construye con él o la docente en cuestión. En la medida en que se tejen relaciones densas en afectos y centradas en la atención de sus necesidades, estos legitiman la posición de mando que la o el docente ocupa.

6.3.2. La relación de autoridad desde las y los profesores autorizados.

Breve introducción

Expuesto ya el proceso de atribución de autoridad desde las perspectivas de las y los estudiantes, nos proponemos en este punto hacer lo propio con profesores y profesoras autorizadas. Para ello seguiremos un criterio similar al utilizado anteriormente.

Como señalamos en el apartado metodológico, la elección de las y los profesores entrevistados estuvo direccionada por las palabras de sus estudiantes. A partir de los señalamientos realizados por éstos en relación a quienes consideraban “sus” figuras de autoridad, es que efectuamos una selección intencional. Si bien esta nominación no fue unívoca, sí se produjeron un número importante de coincidencias que nos permitieron tener un panorama más o menos general de con quienes debíamos entrevistarnos. Un vez realizado este proceso solo nos quedó el filtro de la propia disponibilidad del entrevistado. De la totalidad de profesores señalados por los estudiantes, decidimos trabajar con cuatro docentes: Cristian, profesor de matemáticas y tecnología; Roxana, profesora de historia; María, profesora de ciencias naturales; y Claudia, profesora de matemáticas

¿Por qué los y las estudiantes eligieron a estos profesores y profesoras? ¿Por qué deciden autorizar a algunos y des-autorizar a otros u otras? Según lo que pudimos ver en el apartado anterior, chicos y chicas priorizan en su elección a docentes con quienes han podido construir una densa trama vincular que, de alguna manera, da respuesta a algunas de sus necesidades ¿Qué maneras de ser, estar y hacer habilitan o hacen posible esta construcción? ¿Qué características particulares tiene la forma en que estos profesores y profesoras autorizados “habitan” la asimetría estructural de la organización escolar para que se instituyan estos procesos de autorización? Contestar estos interrogantes y analizar la relación de autoridad desde el punto de vista de las y los profesores, implica plantearse una cierta especificidad respecto de lo desarrollado por sus estudiantes.

Si anteriormente hablábamos de “atribución” de autoridad, aquí hablaremos de “construcción”. Si antes analizábamos las relaciones entre estudiantes y objetos de conocimiento en términos de las tareas vinculadas al aprendizaje, aquí el problema estará dado por la relación entre la construcción de autoridad y las prácticas de enseñanza. No obstante estas diferencias vinculadas a lo disímil de las posiciones que se ocupan, veremos cómo entre ellas se teje un conjunto de significados compartidos que hacen a la instauración misma del proceso de autorización.

Al igual que con los y las estudiantes, comenzaremos la exposición describiendo y analizando las concepciones que estos docentes sustentan en relación a la autoridad pedagógica. Posteriormente nos centraremos en aquellas prácticas mediante las cuales dicen construir esa autoridad y, finalmente, analizaremos el lugar que el conocimiento ocupa en el este proceso. A continuación ofrecemos un avistamiento panorámico de los puntos que desarrollaremos.

¿Qué entienden por autoridad las y los profesores autorizados?

**Concepciones
y sentidos en relación
a la Autoridad Pedagógica**

“Hay que aproximarse a ellos desde otro lado”
Autoridad como construcción de vínculos.

¿Qué prácticas realizan las y los profesores autorizados para construir autoridad pedagógica?

**El “otro lado” desde
donde se construye
el vínculo
(Prácticas de promoción)**

“Si ellos te ven que vos no los miras mal,
no prejuizas, no etiquetas...”
Mirada desprejuiciada y juiciosa
hacia los chicos y chica

“No tengo historia para hablar”.
La escucha y el consejo sobre la vida

“Para mi perder la humildad es perder todo”
La empatía socio-económica
y la asistencia hacia los chicos y chicas

“A estos chicos más que contenidos,
les falta vida”. Ampliar horizontes vitales

**El límite
que posibilita
(Prácticas de contención)**

- “No ‘por qué me haces’, sino ‘por qué te pasa’”
Otras maneras de posicionarse
ante el conflicto álico
- “Yo ya tengo un código con los chicos”
(Re) Construcción del orden álico
- “Ellos saben que si alguien molesta
yo pongo medidas disciplinarias” AP
y poder de sanción

**¿Cuál es el lugar que ocupan los conocimientos
disciplinares en los procesos de construcción
de autoridad pedagógica?**

**Relaciones entre
prácticas de construcción
de autoridad y prácticas
de enseñanza.**

- “¿No los estaremos malcriando?”.
Tensiones entre prácticas de construcción
de AP y prácticas de enseñanza
- “Construir autoridad ‘para’ enseñar”
Relación extrínseca entre PE y PCA
- Construir autoridad ‘desde’ la enseñanza:
Relaciones intrínsecas entre PE y PCA.

**Trabajos sobre
el objeto disciplinar
y límites en la enseñanza.**

- “Matemática es una materia densa (...) yo trato de llevarla a la vida real” Dificultades y trabajos con el objeto de conocimiento
- “A los chicos les da fiaca escribir, no la luchan” Los límites de la enseñanza autorizada

6.3.2.1. ¿Qué entienden por autoridad pedagógica las y los profesores autorizados?

El problema de la autoridad o, más precisamente, lo que se ha denominado crisis de la autoridad, es un tema recurrente en la cotidianeidad de la Escuela San Luis. Nosotros mismos, en el transcurso del trabajo de campo, pudimos observar como los diferentes docentes con los que nos encontrábamos habían construido sus propios diagnósticos sobre el tema. Inmediatamente después de que les mencionábamos el objeto de nuestra investigación, comenzaban a relatarnos las conclusiones a las que habían llegado. De esta manera pudimos acceder a una

multiplicidad de hipótesis respecto de la naturaleza del problema, sus causas, sus consecuencias, las medidas que presumiblemente lo solucionarían, etc. Cada docente había construido “a su medida” una versión personal de la autoridad y su crisis.

A tal punto llegaba esto, que resultaba difícil compatibilizar las diferentes versiones de la misma. No sólo por la divergencia en cuanto a los potenciales “culpables” (familias que no educaban como debieran a sus hijos e hijas, profesores o profesoras que no sabían “*hacerse respetar*”, estudiantes rebeldes, etc.) o víctimas (casi siempre las y los docentes), sino en la definición misma del fenómeno. La autoridad, en esos discursos, parecía sufrir un proceso de dilatación semántica (Preterossi, 2002) que la hacía un fenómeno ubicuo, multiforme y hasta contradictorio. De alguna manera se producía aquello que Hannah Arendt había conceptualizado como la pérdida de la significación común en relación a este concepto. Según la filósofa alemana “En vistas de que ya no podemos apoyarnos en experiencias auténticas y comunes a todos, la propia palabra está ensombrecida por la controversia y la discusión” (1996: 101).

A este fenómeno genérico –de tintes civilizatorios, podríamos decir- habría que agregarle otras características propias de la historia reciente argentina. Respecto de esto una de las profesoras autorizadas nos decía:

... hay un lío en las escuelas con este asunto [de la autoridad], como que se perdió el norte. Como que nos fuimos de los milicos y se desbordó, entonces está en ese período donde nadie sabe muy bien qué hacer, porque si te pones muy rígido te sentís mal que se yo... (Roxana).

La marca histórica de la última dictadura cívico-militar argentina es algo muy presente en la memoria de los y las docentes. Sobre todo cuando se trata de problemas relacionados con el ejercicio de la autoridad. A tal punto llega esto que algunos autores hablan de un ejercicio culpable de la autoridad refiriéndose por ello a “un ejercicio dubitativo que hace vulnerable a cualquier forma de impugnación a quien reclama autoridad, en la medida que quien la demanda concuer-

da en último término en que toda autoridad conlleva en sí y de por sí una falla de origen, una suerte de afrenta antidemocrática” (Noel, 2010: 186).

No obstante esta multiplicidad de sentidos, problemáticas y factores intervinientes, cuando realizamos el recorte en las concepciones de los y las profesoras autorizadas pudimos identificar una llamativa coincidencia. En esta diversidad –algo caótica- de concepciones, estos docentes expresaron una idea más o menos coherente de aquello que por autoridad entendían y de cuáles eran las prácticas que realizaban para construirla. A continuación nos abocaremos a su descripción, haciendo la salvedad de que, como ya dijimos, ésta no refleja las ideas prevalentes en la totalidad de los y las docentes de la escuela, sino particularmente de aquellos que los y las estudiantes consignaron como autorizados.

6.3.2.1.1. Concepciones de Autoridad: “Hay que aproximarse a ellos desde otro lado”. Autoridad como construcción de vínculos.

En la concepción de autoridad prevaleciente en las y los profesores autorizados hay muchas coincidencias con lo manifestado por sus estudiantes. El punto más fuerte de este encuentro es la prioridad otorgada a los vínculos afectivos en el proceso de legitimación. Según sus testimonios, el establecer una relación con los estudiantes que involucre un conocimiento personal de los mismos es el camino para construir autoridad.

...es como que pedagógicamente es el vínculo lo que les hace gustar la materia ¿o no? uno se vincula con ellos si los sacas, les hablas... por eso yo los saco mucho, porque si los sacas te enteras de un montón de cosas que después cambia la relación, con algunos cambia la relación cien por cien... por ahí tienen cada problemón en la casa, y en base a esa charlita que por ahí es una pavada... con el solo hecho de sacarlos –que te lo agradecen terriblemente- les empieza a gustar la materia, me parece que esa cuestión del vínculo... (Roxana).

El desafío, desde su perspectiva, es abrir y complejizar la relación pedagógica de manera que se ponga en juego no sólo el conocimiento específico del espacio curricular, sino también una multiplicidad de otros aspectos que hacen a la co-

tidianeidad de los y las adolescentes. Más allá de las connotaciones personales, esto pareciera presentarse también como una estrategia vinculada a las prácticas de enseñanza. Las relaciones posibles entre este “construir vínculo para autorizarse” y “la enseñanza” las profundizaremos más adelante.

Desde esa perspectiva, si bien no lo manifiestan explícitamente, parecen priorizar también la dinámica de recurrencia manifestada por los estudiantes. Para que haya reconocimiento de su autoridad debe haber un reconocimiento del estudiante, reconocimiento que lo considere desde su integralidad como persona y no sólo en relación al rol que ocupa en la institución. En la medida en que esto se dé, la relación se enriquece y el vínculo con el profesor y con el objeto de conocimiento se modifica.

Otro aspecto interesante a considerar en esta concepción de *autoridad vincular*, es que pareciera construirse en contraposición con una idea tradicional adjudicada al ejercicio del rol docente.

En este sentido, estos docentes manifiestan una voluntad notoria por alejarse de modelos “autoritarios”, “que generan miedo”, “que se imponen” y que, por eso mismo, resultan ineficaces y caducos. La existencia de estos ejemplos antagónicos –que los ayudan, a su vez, a definirse– los encuentran tanto en el pasado como en las comparaciones que realizan con otros colegas. En ese desplazamiento, un tanto incierto, es que van construyendo ese “otro lado” desde donde acercarse a los chicos y chicas.

...hay mucho profesor que va a dar clases y nada más, a enseñar contenidos, se saben los apellidos que yo no los sé... pero no hay vínculo y falla la autoridad, en realidad se terminan imponiendo, son los profesores a los que les tienen miedo. Me parece que pasa por otro lado, en realidad yo creo que la gente que es más autoritaria y soberbia es más insegura en el fondo, entendes, y eso se percibe sino por qué tanto “Cállate, no preguntes!!!” (Roxana).

... cuando vos mantenés tanto la diferencia como hacen otros. “Yo soy el profesor, acá yo soy el que sabe”. Y a ellos los dejás allá, es como que ponen una ba-

rrera [...] es como que yo logro aproximarme a ellos desde otro lado, no pongo tanta distancia entre ellos y yo... (María).

En el desplazamiento respecto de esas concepciones más tradicionales, particularmente interesante es el lugar que le otorgan a la palabra de los chicos y chicas. Estos parecieran funcionar como un “otro significativo” en el cual referenciarse a la hora de buscar los mejores caminos y herramientas para construir el vínculo. De alguna manera, se otorga también una autoridad al estudiante, estableciendo un vínculo normativo con sus palabras (Natoli, 2004), en el sentido de que estas terminan sirviendo como guías y fuentes de aprendizajes para derribar esas “barreras” que los separan.

Yo he notado -pasa que yo tengo muy buena relación con los alumnos- yo he notado que los chicos me cuentan mucho, por eso yo te preguntaba si a ellos no los ibas a entrevistar, me cuentan mucho como son los otros docentes o cómo se llevan con los otros docentes y eso me sirve [...]. Te sorprenden la cosas que te cuentan (María).

Los chicos esas cosas te las cuentan. No les quieren volver a explicar en el pizarrón o les largan los contenidos sólo con la copia y entendé lo que entiendas. Me parece que eso denota que no sabe. Los chicos en ese sentido son muy bichos⁸³... (Roxana).

¿Cómo se construye esta concepción de autoridad basada en la prioridad del vínculo? Al parecer, en la propia práctica los y las docentes van dibujando los perfiles de “ese otro lado” desde donde relacionarse. En este camino se da un paso desde concepciones más rigurosas o normativas a otras más flexibles o contextuales. Estas prácticas en las que se construye la sapiencia relacional no solo involucran el trabajo en la escuela, sino también la reflexión sobre aspectos de la vida cotidiana. Uno de los docentes nos narraba como se dio este aprendizaje o “descubrimiento” en estos términos.

Yo empecé dando en los primeros años de esta escuela, o sea en los chicos que venían de la primaria y recién empezaban la secundaria y descubrí, increíblemente descubrí que estaba en mí el tema de la docencia. Fui descubriendo, paso a paso, que era más allá del tema de la materia de matemática, como que me empecé a relacionar más con los chicos y notaba que... no sé si será la manera de relacionarme mía con los chicos que... o el respeto que yo trato, con la manera mía, no? Notaba que los chicos necesitaban afecto, no todos pero la gran mayoría necesitaba afecto, entonces yo venía con una idea de facultad, donde era riguroso, donde quería que ellos cumplieran con todos los detalles, no sé, bien estructurado como es la facultad. Yo llegué riguroso y acá la escuela me fue mostrando momento a momento pasaje a pasaje que iba más allá de eso, entonces empecé a sentirme que tenía que ser más como yo era, dejar lo estructurado y ser más como persona (Cristian).

Otra docente nos decía lo mismo pero en relación a su experiencia de ser madre. El tratar cotidianamente con sus hijos e hijas adolescentes le había hecho reconsiderar su rol profesional y la manera particular en cómo se vinculaba con sus estudiantes.

Yo digo, y con otros docentes lo hablamos, que cambias un montón como docente cuando sos madre, porque cuando no lo sos, sos más dura, exigente. Cuando tenés tus hijos –porque los ves en situación, yo tengo hijos de 21, 17 y 13- a mí me pasa que es como que vieses a mis hijos del otro lado, entonces no sé si es que te ablandas pero te pones más humana. (Roxana).

Si bien, por las características y el enfoque de este trabajo, no exploramos ni analizamos en profundidad la perspectiva de género, sería interesante ahondar en cómo la experiencia de ser madre o padre reconfigura –en caso de que lo haga- las maneras en que se construye y ejerce la autoridad pedagógica. En principio podríamos decir, siguiendo a Van Manem (1998), que la autoridad pedagógica entendida desde donde lo hacen estos docentes pareciera ser una relación “in loco parentis”. En el sentido de que establece estrechas relaciones –tanto en los aspectos positivos como negativos- con los cuidados, las preocupaciones y las protecciones maternales o paternales.

Sintetizando un poco lo analizado, podríamos decir que esta concepción de autoridad pedagógica que otorga la prioridad al vínculo operar desde un triple desplazamiento del modelo tradicional de ejercicio de la autoridad:

- **Desplazamiento respecto del rol y el status asignado a la o el docente:** Si el rol del docente – considerado desde una perspectiva tradicional - era enseñar exclusivamente el contenido, los profesores y profesoras autorizados se alejan de ese modelo y piensan su papel más desde un “dejar lo estructurado y ser más como persona”. Lo que implica una concepción más integral de su papel en el sentido de que éste involucra no solo preocupaciones pedagógicas, sino también afectivas, sociales, etc.
- **Desplazamiento respecto del rol y el status asignado a los y las estudiantes:** considerados no sólo en su papel de “alumnos” sino también como sujetos integrales con necesidades afectivas, económicas, etc.
- **Desplazamiento del lugar asignado al conocimiento disciplinar en la relación de autoridad:** aquí el objeto de conocimiento disciplinar también se ve desplazado. Si en el “modelo tradicional” constituía el aspecto definitorio de los diferentes roles (en los docentes por posesión, en los estudiantes por carencia) aquí no desaparece pero pasa a compartir su importancia con el aspecto vincular. En este sentido también se podría pensar que, en cierto punto, es desplazado en el sentido de que la legitimidad del rol se funda no tanto en la posesión o no del conocimiento disciplinar sino en la capacidad del docente de construir relaciones.

Quizá esto de poner en juego lo “personal”, de invertir lo afectivo en la construcción de autoridad también implique un cierto peligro, como se puede advertir en estas palabras de Roxana:

Yo creo que sí, a mí muchas materias me gustaron por los profesores que tuve, los profesores me la hicieron gustar...como también está el chico que te cae mal y te cae mal y no lo podes disimular. Es una cuestión de piel que también pasa. Igual no sé si es determinante, hay materias donde el profesor te puede caer

muy bien pero no te gustan, pero [...] yo soy cínica, irónica, cuando me forrean me sale mal, me he salido con muchos chicos que, no les pido disculpas, pero me arrepiento porque me sale la irónica. A mí cuando me sacan de las casillas me sale la ironía, y es jodida la ironía con los adolescentes. Es jodida, yo lo reconozco, esa es mi parte jodida. Sí porque he tenido alumnos bravos, me sale así como humillarlos usando la ironía, que no lo aconsejo (Roxana).

6.3.2.2. ¿Qué prácticas realizan las y los profesores autorizados para construir autoridad pedagógica?

Expuesta ya la concepción de autoridad pedagógica que sustentan las y los docentes autorizados, en este apartado intentaremos describir las prácticas mediante las cuales dicen construir el vínculo autorizante. Las dificultades para identificar estas prácticas –incluso para ellos y ellas– son varias, pero nos gustaría mencionar particularmente dos que en el proceso de este trabajo se nos presentaron con especial recurrencia.

La primera dificultad se vincula con una característica sustantiva del fenómeno estudiado, nos referimos al carácter de la autoridad en tanto subproducto. Según ya mencionamos en el marco teórico, la noción del subproducto hace referencia a aquellos estados mentales o sociales que no se pueden alcanzar de manera directa, sino que surgen como “subproducto” de acciones o prácticas sociales realizadas con otros fines explícitos (Elster, 1986).

Por ello cuando hablamos de prácticas mediante las cuales se construye autoridad, nos referimos a una diversidad de prácticas desarrolladas por las y los docentes con otros fines explícitos, cuyo “subproducto” es la autorización de su figura. Así, cuando los y las profesoras escuchan, dialogan, dan consejos o asisten a sus estudiantes en alguna necesidad, no lo hacen con el fin declarado de “construir autoridad”, pero el actuar de esa manera contribuye a legitimarlos.

Como el lector podrá apreciar, la presunción de que hay prácticas que contribuyen a construir autoridad (más allá de que lo hagan o no de manera intencional o explícita) se basa, en primera instancia, en la interpretación del propio docente.

Él o ella es quien hipotetiza, en primera instancia, acerca de cuáles son las prácticas que contribuyen a legitimar su autoridad. En segundo lugar, esta presunción también se basa en la palabra de los y las estudiantes. En el encuentro de una visión con la otra, en su coincidencia, es donde podemos afincarnos con cierto grado de certeza en relación a este evanescente proceso.

La segunda dificultad que nos interesaba mencionar es el “obstáculo epistemológico de la explicación carismática”, y constituye un problema común a otros trabajos que han investigado este mismo tema (Robbes, 2007). Podemos ejemplificar su emergencia a través del siguiente testimonio:

...No sé, nunca lo pensé así tan... me parece que la autoridad surge por el respeto que... viste que hay gente que la respetas porque la respetas, que se yo, no sé... no llego a la escuela pensando qué hacer para que me respeten, uno es como es, me parece que eso se genera sin querer... (Roxana).

Roxana aquí se problematiza en relación a cómo ella logra que sus estudiantes la respeten. Acerca de ello plantea que “no llega pensando” sino que “se genera sin querer”; lo que nos estaría hablando de la idea de subproducto. A lo cual agrega, queriendo explicar el por qué de este respeto logrado (o de esta autoridad construida, diríamos nosotros) que “uno es como es”. Esta tautológica respuesta nos sitúa ante el problema de la explicación carismática. Con ello nos referimos a la representación que sitúa el origen de la autoridad en cualidades inextricablemente “naturales”, personales e intransferibles del sujeto portador de la misma.

Según la RAE carisma hace referencia a la “especial capacidad de algunas personas para atraer o fascinar” o al “don gratuito que Dios concede a algunas personas en bien de la comunidad”. Si aceptamos cualquiera de estas dos acepciones hay que concluir que hay personas que tienen el “don” del carisma y otras que no. Frecuentemente los y las docentes entrevistadas adherían a este tipo de explicación, estableciendo una especie de barrera u obstáculo epistemológico que les dificultaba profundizar en cuáles eran las prácticas concretas en las que ese “carisma personal” se ponía en juego. Acceder a estas prácticas supuso problematizar este tipo de explicación.

Este problema se presentaba también a la hora de explicar la construcción de los vínculos con los y las estudiantes. Como ya vimos en el apartado anterior, profesores y profesoras dicen solventar su autoridad en la hipótesis del vínculo. En la medida en que construyan relaciones positivas, dialógicas, personalizadas, afectivas con los y las estudiantes la autoridad emerge. Pero ¿Cómo se construye un “vínculo”? ¿Desde qué prácticas? ¿Es algo que se hace de manera consciente y planificada? ¿O es algo “inconsciente”, construido sin mapa alguno en la inmediatez de la interacción? Asumiendo la dificultad de responder estos interrogantes, a continuación intentaremos describir ese “otro lado” desde donde los y las docentes dicen construir su autoridad pedagógica basándose en el establecimiento de vínculos densos con sus estudiantes.

6.3.2.2.1. El “otro lado” desde donde se construye el vínculo. Prácticas de promoción.

La concepción de autoridad pedagógica enunciada por los y las docentes autorizadas emerge a partir de un desplazamiento intencional de concepciones más tradicionales construidas acerca del rol docente y el ejercicio de la autoridad. Este desplazamiento pareciera señalar una reapropiación y transformación del lugar “oficial” asignado institucionalmente. Si la estructura formal de poder estipulada por la organización escolar dibuja una asimetría que separa o diferencia inevitablemente a estudiantes y docentes, esta reapropiación nos señala que -más allá de estos condicionamientos- existen maneras singulares de habitar esa asimetría estructural.

Esta mirada se corresponde con lo que Huergo y Morawicki denominan pedagogía del posicionamiento, entendiendo por ella la configuración activa por parte de las y los docentes de su papel institucional, tensionando los parámetros que la institucionalidad le fija. “El posicionamiento docente se juega en la tensión (que no debe ser percibida como dicotomía) entre una posición asignada que institucionalmente se le deposita y una autonomía que tiende a la acción transformadora” (2010: 140).

Del análisis de las palabras de los y las profesoras autorizadas podemos concluir que el ejercicio de esta autonomía respecto del rol, se concreta en una determinada manera de vincularse con sus estudiantes que se plasma en cómo los miran, como les hablan, cómo los escuchan y cómo les asisten. También se manifiesta en cómo se posicionan ante los conflictos que se desatan en el aula y cómo usan los recursos de poder que la institución les proporciona. A continuación desarrollaremos cada uno de estos aspectos.

6.3.2.2.1.1. “Si ellos te ven que vos no los miras mal, no prejuizas, no etiquetas...”. Una mirada “desprejuiciada” y “juiciosa” de los y las jóvenes.

Frecuentemente, en los testimonios de las chicas y chicos, escuchamos la alusión a la manera en que se sentían mirados (*“me mira mal”, “no me mira nunca”, “me hace sentir menos con la mirada”,* etc.). Al parecer, la interpretación que hacen acerca de cómo otro u otra (en este caso sus docentes) los miran reviste una gran importancia a la hora de construir un vínculo de autorización. Este hecho adquiere más fuerza si pensamos que la mirada de ese otro u otra no es la de un igual, sino la de alguien que se encuentra ubicado institucionalmente por encima de ellos. Para estos chicos y chicas la mirada de sus profesores y profesoras pareciera tener el peso de un juicio moral sobre su persona.

En las y los docentes autorizados también se puede ver una mención explícita a este “problema de la mirada” y, paralelamente, el desarrollo de una particular sensibilidad en relación a las consecuencias subjetivas que estas “formas de mirar” pueden acarrear para chicas y chicos. En algún sentido parecen ser conscientes del peso específico de su propia mirada. Ahora bien ¿Qué se pone en juego en esta acción de mirar? ¿Por qué resulta tan importante a la hora de construir los vínculos autorizantes? ¿Este “mirar” se refiere a una acción concreta o a una metaforización del vínculo en general y los posicionamientos que en éste se adoptan?

El antropólogo francés David Le Bretón -en sus análisis sobre corporalidad y modernidad- plantea que el cuerpo y todos sus sentidos constituyen la mediación

primera por la cual los seres humanos aprehendemos el mundo y las relaciones interpersonales que en él establecemos. El cuerpo, considerado no tanto en su estructura biológica sino en cuanto a los sentidos sociales que se le asignan, es la principal herramienta de conocimiento con la que contamos en la vida cotidiana. En esta epistemología sensorial, Le Bretón le asigna un papel estelar al sentido de la vista y a la mirada.

...la vista es el sentido privilegiado de la modernidad. La mirada testimonia cómo los sujetos toman parte, emocionalmente, en el intercambio, únicamente por medio de reparar en ciertos signos, más o menos explícitos, que el interlocutor ofrece: la simpatía o la antipatía, la desconfianza o la confianza se pueden leer en el intercambio [...] La mirada, en efecto, se apodera de la cara del otro y obliga a llegar a una conclusión sobre su intimidad y, al mismo tiempo, sobre el placer que el intercambio le provoca [...] El encuentro entre los sujetos comienza, siempre, por la evaluación del rostro. El primer tiempo es aquel en el que se cruzan las miradas y en el que se aprecia, respectivamente, la cualidad de la presencias. De este primer contacto dependen, a menudo, la tonalidad del intercambio y el desenlace. (Le Breton, 2002: 101).

Le Bretón hace alusión a la mirada concreta que permea, filtra y significa la interacción cotidiana. Nosotros quisiéramos interpretar este “mirar” enunciado por chicos, chicas y docentes en un sentido tanto literal como metafórico. Literal porque sus palabras, creemos, hacen alusión a un hecho concreto que acontece diariamente en la interacción áulica. Y metafórico porque ese “mirar” encierra mucho más que la acción física de posar los ojos en alguien, ampliándose al conjunto de sentidos socialmente contruidos que se ponen en juego en esa acción. Así la mirada no es sólo la mirada, sino todo lo que ella trae consigo para quien mira y es mirado: prejuicios, desvalorizaciones, confianza, simpatía, desautorización, desafío, rebeldía, complicidad, etc. La mirada, así entendida, implica el primer paso del posicionamiento subjetivo a la vez que se constituye en “puerta” (invitación) o en “portazo” (rechazo) a la vinculación entre autorizantes y autorizados.

Yendo al caso específico de los y las docentes, difícilmente podamos identificar una única connotación asignada a este acto de mirar, ya que cada uno o una le asigna una significación particular. No obstante esto, pareciera haber dos características que señalan los polos entre los que su mirada se desplaza. Por un lado destacan lo importante de tener una mirada “desprejuiciada” sobre las y los chicos; y por el otro también mencionan la necesidad de tener una mirada “juiciosa”, comprensiva y contextual en relación a las condiciones vitales de sus estudiantes. Esta mirada desprejuiciada y, a la vez, juiciosa señala el inicio de su pedagogía del posicionamiento ante sus estudiantes.

Una de las docentes nos narraba esta anécdota acerca de cómo una mirada desprejuiciada puede ayudar a que chicos y chicas se habrán al vínculo. Al mismo tiempo señalaba los efectos que los prejuicios y etiquetamientos de los y las adultas pueden tener en las y los adolescentes, y en las interacciones que con ellos se establecen.

...si ellos te ven que vos no los miras mal, no los prejuizas, no los etiquetas... el año pasado por ejemplo tuve dos alumnas –que me hicieron parir bastante te diré-, a fin de año vino una – que yo lo sospechaba- y me contó que una profesora la miraba mal porque “¿Vio que nosotras estamos siempre juntas? debe pensar que somos lesbianas”. Grandes las chicas, y para mí lo eran sinceramente, me parece que me lo querían contar y para mí esa fue la forma en que me lo contó “No –me dijo- yo quiero hablar con ella porque nada que ver”. Porque era como bastante evidente “No –le digo- por qué te preocupa tanto...” y nos pusimos a hablar sobre el tema. Fin de año, diciembre te digo y dos chicas que jorobaron bastante durante el año, este... y a lo mejor lo que les preocupó durante todo el año fue eso, estas hincharon las bolas durante todo el año quizá por eso... porque todos lo sospechábamos, era evidente [...] pero me parece que el secreto con los adolescentes está ahí, en no mostrarles desprecio. Eso he discutido con otros profesores que los tratan por el apellido, eso es terrible, pone una distancia, una cosa de yo estoy acá y vos estás allá, son tan sensibles, esa rebeldía que tienen también es sensibilidad... (Roxana).

Esta mirada desprejuiciada, que intenta correrse de los estereotipos que etiquetan y condicionan, se complementa también con una mirada juiciosa, comprensiva y contextualizadora. Una mirada que intenta situar a los chicos y chicas en el contexto particular en el que viven; que es sensible a cómo este contexto influye en la vida áulica y que, en función de esto, intenta actuar en consecuencia.

Tenes chicos que vos ves como se te duermen, porque están cansados, porque están laburando o porque son padres y el hijo no los dejó dormir. Yo creo que eso antes ocurría. Eso influye. Ahí es cuando vos como docente tenés que afinar la mirada y decir qué herramienta uso. Un pibe que ha laburado toda la noche como sereno obvio que se te va a dormir entonces le decías andá y lávate la cara, vení sentáte al lado mío que te voy a explicar. Vos tenés una forma de trabajo pero ante ese pibe tenés que mirar bien, ver cómo haces para que no se quede muy atrás o darle otra oportunidad, apoyo, clases a contraturno” (María).

La pedagogía del posicionamiento de los y las autorizantes -su particular manera de habitar la asimetría propia de la autoridad- pareciera comenzar por el gesto inaugural de ese mirar desprejuiciado y, a la vez, juicioso; pero no se queda ahí, sino que se prolonga también en las formas en que se escucha y se habla con las y los estudiantes.

6.3.2.2.1.2. “No tengo historia para hablar”. La escucha y el consejo sobre la vida.

En el análisis de las palabras de los y las estudiantes mencionamos cómo el “saber consejo” o de “experiencia vivida” emerge como legitimador de la autoridad pedagógica. En el caso de los profesores y profesoras autorizadas se da algo similar. Estrechamente vinculado a la mirada “desprejuiciada” o “juiciosa” aparece también el tema de la escucha y del diálogo a través de la figura del consejo. Las acciones parecen concatenarse en la construcción de la pedagogía del posicionamiento: la mirada desprejuiciada y juiciosa posibilita la apertura de chicos y chicas hacia el vínculo; en este contexto su palabra emerge y la escucha atenta de ésta posibilita la apertura hacia el diálogo y el consejo.

Todo llega a la escuela, yo tengo la gran gracia de que... no sé si tanto los muchachos, pero las chicas se acercan a mi escritorio y me cuentan cosas personales, muy muy personales... y les aconsejo como persona adulta que soy, a pesar de que le estoy dando matemáticas, a veces no llego al tema... pero siempre les estoy aconsejando por algo [...] a veces llego y les digo “Hoy no tengo ganas de dar matemáticas” (y es mentira, porque yo amo las matemáticas) pero a lo mejor pasó algo en la tele, en la calle o el problema que tuvimos el otro día en la escuela por ejemplo⁸⁴. Y agarro ese tema y lo llevo, yo creo que la cuenta puede esperar, hay cosas que son más importantes, entonces yo les aconsejo, les digo. (Claudia).

La escucha y la charla puede versar sobre varias cosas y en diferentes niveles: puede ser una charla personal donde el chico o la chica se acerca para plantearle al profesor o profesora algún problema; puede ser una charla grupal en relación a una situación relevante que trae el profesor; puede ser una charla grupal que emerja de una situación áulica. Lo que parecen tener en común estos ejercicios de diálogo y escucha –en los que a veces la “clase” se deja de lado o eso mismo constituye “la clase”- es que versan sobre la vida de los implicados.

...yo el año pasado tuve un chico que...ellos, los lunes se cargan, que toman, que no toman... En un momento comenzaron a joder con un pibe que no sólo tomaba sino que fumaba [marihuana]. Yo nunca me había dado cuenta, pícaro el nene pero bien, entonces lo di por hecho, lo di por sentado “¿Qué sentís cuando fumas?”, le pregunté. “Lo que pasa profe es que me evado, me hace bien”. Después empezamos a hablar... de última es una marihuana y bueno hablamos bien, sin tabúes. Yo le dije no hay problemas, yo estoy de acuerdo, lo que pasa es que en algún momento vas a necesitar otra cosa y eso... Por eso te digo lo de los chicos descontentados y que se yo... se armó un silencio, en realidad no di clases, la clase fue esa, pero digo... fue una cosa zonz... yo porque soy más relajada y no tengo historia para hablar, pero otros profes hacen un escándalo de eso. (Roxana).

Como decíamos en el análisis de los y las estudiantes citando a Benjamin, el “saber consejo” se refiere siempre a una vida en curso, y se emite con el objeto de influir en ella. Pero no se lo puede entender de manera aislada, por fuera de la trama vincular en la cual cobra sentido. En el caso del ejemplo de la marihuana, la intervención de Roxana podría haber tomado los visos de un imperativo y una moralización abstracta (como en general sucede con estos temas). Lo que hace que sus palabras adquieran otra significatividad es el posicionamiento y la trama vincular desde donde se las emite. A partir de ahí es que el “saber-consejo” adquiere sentido y puede tener peso en el devenir vital del chico o chica.

6.3.2.2.1.3. “Para mi perder la humildad es perder todo”. Empatía socio-económica y asistencia hacia los chicos y chicas.

Anteriormente hicimos alusión al problema de las diferencias socio-económicas que separan a estudiantes y docentes. También mencionamos como estas diferencias no pasan desapercibidas para los chicos y chicas, quienes las procesan construyendo la tipología de docentes “*asquerosos*” y docentes “*comunes o sencillos*”. Pues bien, esta tensión también emerge de diversas maneras en el discurso de los y las profesoras autorizadas. Aquí analizaremos particularmente el caso de uno de ellos, cuya formulación lo emparenta bastante con lo planteado por los y las estudiantes.

En el discurso de Cristian, la conciencia de la diferencia socio-económica que lo separa de sus estudiantes lo lleva a resaltar en las relaciones que establece con ellos y ellas el valor de “*humildad*”. Resulta interesante reparar en esta palabra por varios motivos. En primera instancia porque no es algo frecuente su utilización en el ámbito pedagógico; en segunda instancia porque, a nuestro criterio, pone en juego su voluntad como docente de *desmarcarse* de las diferencias sociales que lo separan de sus estudiantes y no de *remarcarlas* (en este sentido, si seguimos la categorización construida por los y las estudiantes, Cristian sería un ejemplo de docente “*común y sencillo*”). Cristian plantea la importancia de la humildad en los siguientes términos:

D- ...yo la he sufrido desde abajo, se lo que es pasar hambre. Gracias a dios nunca nos faltó el amor de familia, mi vieja nos daba amor, siempre fue muy familiar, nunca nos hizo faltar nada. “Entre comillas” nunca nos faltaba nada. Entonces yo sé lo que es sufrir, creo que la personalidad mía se me ha hecho desde ese lado. Porque yo la vengo peleando de abajo y hoy día trabajo bien, estoy viviendo bien. Pero yo no me olvido del pasado, para mi perder la humildad es perder todo.

E- ¿Sentís que los chicos se dan cuenta de eso?

D- Totalmente, sí, totalmente. Yo he escuchado comentarios de profesores – sin dar nombre - que tiene plata, que viene en moto y viene a “chetearla” acá - por decirlo de alguna manera - y les hacen la cruz, porque ellos... yo no sé si será la zona, si será la escuela o será la familia, pero ellos se sienten marginales y yo creo que el deber nuestro es mostrarles que ellos no se tienen que sentir así, que ellos tienen que superarse de alguna manera, sino no sos nadie en la vida. Si vos mismo te discriminas, si vos mismo te tiras abajo, es obvio que cualquiera te va a pasar por arriba. (Cristian).

Según la RAE humildad hace referencia a la “virtud que consiste en el conocimiento de las propias limitaciones y debilidades y en obrar de acuerdo a ese conocimiento”, o también a la “bajeza de nacimiento o de cualquier otra especie”. Cristian pareciera enunciarla en función de estos dos criterios. Para él la humildad implica una conciencia de los (sus) orígenes sociales y, a partir de esa conciencia, es que se plantea la necesidad de no remarcar las diferencias sociales (“hoy trabajo bien, vivo bien”) sino desmarcarse de ellas.

En este sentido también se podría leer la contraposición entre su posicionamiento personal y el del profesor que, desde su perspectiva, viene a “chetearla”. Según la RAE, el adjetivo “cheto” se utiliza para definir una cosa como “distinguida y selecta”. De lo cual se podría interpretar que hay profesores o profesoras que -más allá de que lo sean- vienen a “hacerse” los “distinguidos y selectos” ya que, en el lenguaje coloquial, la idea de “cheto” está asociada más al “hacerse” o al “querer parecer” que al “ser” distinguido y selecto. De esta manera el profesor “cheto” (o

“asqueroso” como dirían las y los estudiantes) sería el que remarca las diferencias en lugar de intentar desplazarse de ellas.

También esta preocupación por la “humildad” pareciera estar vinculada a cierta conciencia del peso que la mirada del adulto tiene sobre los chicos y chicas. En el sentido de que la discriminación puede transformarse en auto-marginación (*“ellos se sienten marginales y el deber nuestro es mostrarles que no se tienen que sentir así”*). Quizá se puede establecer un cierto parangón entre esta observación de Cristian y el *“me hace sentir menos”* que repetidamente enuncian los y las estudiantes.

Por último hay que mencionar que esta empatía socio-económica planteada por Cristian no queda sólo en el ámbito de las palabras o en las maneras de relacionarse, sino que deviene también en acciones concretas de asistencia para con los chicos y chicas.

Y por ejemplo ese primer año tuvimos una chica que se nos desmayó en clase y descubrimos que había estado dos días sin comer, por el tema de que tenía cuatro o cinco hermanitos y vivía en una villa, no me acuerdo como se llama la villa de acá... Aeroferro. Entonces se ve que el padre que era mayor los golpeaba, la madre no se hacía cargo y ella que era la hermana mayor le daba su comida a los hermanitos, entonces aguantó, aguantó, aguantó hasta que se desmayó, por ejemplo uno de los casos. Entonces nosotros intervinimos, dio la casualidad que justo era mi clase y fuimos, nos juntamos con otra profesora... como habrás visto aquí el cuerpo de profesores y directores están pendientes de todos los detalles, entonces ahí nomás se fue, se le compró comida, vino el psicólogo.. esa chica cuando vio que yo participaba ahí, que salí corriendo en el auto para que comiera, la chica cambió cien por cien, totalmente conmigo, para bien. Antes como que era rebelde, agresiva... conmigo era totalmente diferente el trato, como que me empezó a seguir más en la materia con lo que yo pedía... y terminó aprobando, cuando yo pensé que era imposible que aprobara tal y como se venía viendo antes... fue para esta época más o menos, antes de llegar a la mitad de año (Cristian).

6.3.2.2.1.4. “A estos chicos más que contenidos les falta vida”. Ampliar horizontes vitales.

En la descripción del escenario social de la investigación, mencionamos la pertenencia territorial que tienen las prácticas de los y las adolescentes que habitan los barrios aledaños a la escuela. Con esto hacíamos referencia a que, según lo que pudimos observar y a los testimonios recopilados, la mayor parte de su cotidianeidad transcurre en los límites espaciales de ese contexto; lo que viene a condicionar no sólo su horizonte material, sino también el simbólico. Esto ocurre particularmente con los chicos y chicas cuyas familias habitan en los barrios más precarizados de la zona (Barrio SCAC y Barrio Aeroferro).

La presencia e importancia de esta territorialización material y simbólica en la vida de sus estudiantes aparece claramente enunciada en los discursos de los y las docentes autorizadas. Para ellos y ellas esta territorialización es una barrera a romper, un obstáculo a sortear. En ese sentido es que sus prácticas las encaminan a ampliar los horizontes vitales.

Yo doy en dos escuelas piolas. A nivel alumnos te digo, porque son distintos grupos. Las chicas de la otra escuela son de muy buenos hábitos, estudiosas, entusiastas. Si vos les propones algo se prenden, sobre todo las que vienen desde jardín, se prenden. Casi todas tienen aspiraciones de venir a la universidad. No así acá en la San Luis, acá son más vagos. [...] En realidad son chicos que necesitan más que contenido, vida. Por ejemplo el año pasado los traje a una muestra de fotos en la universidad, no sabían donde era el auditorio de la universidad, les tuve que explicar que quedaba en frente de la Terminal, etc. Ni te cuento cuando fueron al buffet, estaban enloquecidos. Les falta vida misma, como que su mundo fuera muy reducido. La cumbia, la fiestita del domingo, el changa changa y listo. (Roxana).

El mundo acotado de estos chicos y chicas implica que sus aspiraciones y proyecciones en relación a la escolaridad también lo sean. Roxana lo menciona cuando compara a las chicas de la escuela céntrica en la que trabaja y con sus estudiantes

de la Escuela San Luis. En ese sentido, el esfuerzo por ampliar el horizonte vital del estudiante pasa –mayormente- por este proyectarse en un futuro universitario.

...Entonces... yo... mi idea, desde un principio y que hasta el día de hoy me cuesta, estoy buscando la manera, en que el chico no vea la facultad a miles de kilómetros como hacen acá. Acá vos le hablas a un chico de la facultad y lo ven a mil kilómetros de distancia. Para ellos es imposible, dicen no, no, se resisten. Pero yo he empezado... bueno este año no tengo primero... pero cuando tenía desde primero a tercero, todos los años les iba machacando: la facultad, la facultad, la facultad... es más, yo he llevado chicos de segundo año a ese encuentro que hacen de facultades, la oferta de carreras. Yo sé que les falta un montón a ellos, pero que vayan abriendo la mente. (Cristian).

Sobre este empeño por ampliar los horizontes vitales de las chicas y chicos volveremos cuando analicemos la experiencia educativa de la murga, ahí el problema y las preguntas son las mismas, pero otras son las estrategias que se ponen.

6.3.2.2.2. El límite que posibilita. Prácticas de contención en el vínculo.

Cual si fuera una moneda, la pedagogía del posicionamiento mediante la cual los y las docentes construyen su autoridad, pareciera tener dos caras. En una lado de esta imaginaria moneda están las prácticas que podríamos llamar de *promoción*, en el otro las de *contención*. Las prácticas de *promoción* serían aquellas destinadas a generar procesos de autorización en los chicos y chicas (asistirlos, proyectarlos, escucharlos, etc.). Las de *contención*, al contrario, son aquellas encargadas de enmarcar estos procesos, otorgarle reglas e intentar sostenerlas, decirles “no” o “prohibir” algo cuando se lo considera oportuno.

Pensar estas prácticas nos pone ante un interrogante clave: Un “no” o un “límite” puesto por su profesor o profesora a un adolescente ¿Contribuye a legitimar su autoridad o la deslegitima? Cuando el profesor o profesora prohíbe algo ¿Podemos hablar de autoridad y sólo de un uso del poder que la institución le confiere? Según lo hemos visto en las palabras de las y los autorizantes ellos valoran –al

menos en algunos casos- que el docente instaure ciertas legalidades a las cuales todas y todos deban atenerse. También valoran su intervención en los conflictos que se producen entre pares. Desde este punto de vista podríamos decir que las prácticas de *contención* también construyen legitimidad. No obstante esto, veremos cómo su ejercicio sitúa al docente en un territorio ambiguo entre la autoridad y el poder. De nuevo podemos observar aquí como, en el ámbito empírico, resulta complejo separar un fenómeno del otro.

Lo interesante de analizar de las prácticas de contención, es que nos muestran que el proceso mediante el cual se construye autoridad pedagógica está lejos de ser amónico. Al contrario de esto, le mención de estas prácticas en el discurso de los y las docentes nos hablan de una tensión inherente a la relación docente-estudiante y de los límites que a esta relación le fija la organización escolar.

Tensión porque en el espacio áulico no todos los y las estudiantes deciden prestar atención, escuchar y obedecer voluntariamente a sus docentes, también hay prácticas de resistencia, rebeldía o desobediencia. Y límites, porque ante estas actitudes o reacciones del estudiante, el docente autorizado debe sostener (y hasta imponer) un orden, una posición, un proceso que la institución le ha fijado. Respecto de este orden tiene margen de maniobra, pero no puede prescindir de él (o, por lo menos, ninguno de los docentes autorizados lo hace).

Estas prácticas de contención la analizaremos desde tres lugares. En primera instancia revisaremos el problema del conflicto y veremos cómo los y las docentes autorizados se posicionan ante él. En segundo lugar analizaremos la construcción del orden áulico. Finalmente intentaremos describir los cruces que, en el contexto de estas prácticas, se dan entre ejercicio del poder y ejercicio de la autoridad.

6.3.2.2.2.1. “No ‘por qué me haces’, sino ‘por qué te pasa’”. Otras maneras de posicionarse ante el conflicto áulico.

Las clases de los profesores y profesoras autorizadas no parecen ser ajenas a la presencia de conflictos escolares que hacen a la cotidianidad de la Escuela San

Luis. En este sentido, una de las características de la pedagogía del posicionamiento que asumen estos y estas docentes tiene que ver con la manera en que se posicionan ante estas situaciones conflictivas.

Estos conflictos, cuando emergen, constituyen un desafío explícito o implícito a su papel como coordinadoras o coordinadores autorizados del grupo y exigen de su parte una respuesta más o menos inmediata. El camino tradicional y hegemónico que adoptó la escuela para “resolver” estas situaciones tiene que ver con lo que Telma Barreriro (2000), en su análisis de los conflictos escolares, denominó paradigma de intervención NIP (Normativo, Individualista y Punitivo): Ante la vulneración de la norma, se individualiza al infractor y de lo sanciona. Los y las docentes autorizadas parecieran alejarse de ese camino y optar por otras vías de acción.

Si bien estas respuestas a los conflictos son múltiples y variables -de acuerdo a la situación específica y a las características particulares del docente en cuestión- encontramos aspectos comunes en la manera en que abordan estas situaciones. Una primera cuestión es el posicionamiento - caracterizado por cierto *distanciamiento* de la situación - que adoptan ante el desafío. Este posicionamiento les posibilita considerar el conflicto no como una afrenta personal sino enfocarlo desde una perspectiva más comprensiva.

Yo siempre apunto a lo mismo, no sólo con los chicos sino con todo el mundo, yo creo que el único secreto es vincularse, pero vincularse de verdad, conectarse, a mí me parece que esa zoncera abre unas puertas digamos, le decís “Veni hablemos, por qué me haces esto o por qué te pasa”. No, “por qué me haces” no, sino “por qué te pasa”. A mí me da muchísimos resultados, al menos para tener un buen clima áulico (Roxana).

La distancia y la inflexión que median entre el “por qué me haces” y el “por qué te pasa” enunciados por Roxana da cuenta, creemos, de este particular posicionamiento. El “por qué me haces” sitúa el problema en el plano de lo personal y se centra en la figura del docente supuestamente perjudicado. Lo que hizo él o la estudiante se lo hizo al docente en primera persona. A diferencia de esto el “por qué te pasa” no toma el conflicto como un afrenta personal, no se siente perjudicado

en primera persona y su preocupación central pasa más por el estudiante que por el docente. En esta posición hay un distanciamiento de la situación concreta y el desafío pasa más por averiguar las motivaciones del conflicto, que por reprochar o castigar sus consecuencias. Por ello resulta una posición más comprensiva que punitiva.

Ahora bien, este relativo distanciamiento, esta posición que intenta escapar a la inmediatez de la situación y enfrentarla desde un lugar más reflexivo, también posibilita la adopción de estrategias singulares y más eficaces a la hora de contener y superar las situaciones críticas que se presentan. Aquí un ejemplo de esto:

...te puedo contar una pequeña anécdota... una vez tuve un curso acá en esta escuela –creo que era un primer año de cuarenta y pico de alumnos- y eran chicos con mucha mala conducta, entraban pateando sillas, mesas, dos o tres pero eran... entonces un día entré y los hablé pero no me escuchaban, entonces terminé la hora, llené el pizarrón de ejercicios. A la clase siguiente cuando entre me preguntaron “¿Qué vamos a hacer?” Nada –les dije- porque quiero hablar con ustedes. “¿Qué pasó?” Me dijeron. “Me he dado cuenta que en veintipico años de docencia no he aprendido a dar clases y me siento muy mal, creo que voy a tener que dejar mi tarea, no lo sé hacer porque el martes quise dar clases y nadie me escuchaba, por lo tanto voy a tener que autoanalizarme porque algo anda mal en mí”. Era un silencio, no sé, de iglesia. Me pidieron disculpas, e inclusive cuando me di vuelta después que hablé un montón –que uno habla como, a veces hablo como si fuera la mamá- este, un alumno dijo “Me gustaría que ella fuera mi mamá”. Yo hice de cuenta como que no escuché, seguí, pero eso te queda... fue la primer semana, cuando se conocen, se enloquecen. Además eran un montón de chicos en un curso muy chiquito, cosa que después cambió porque son los que hoy están en cuarto año. Pero tomé esa forma, porque dije “¿Cómo hago para que mi autoridad se vea en el curso?” Entonces les dije así “Yo no sirvo”. No es que ellos no servían, yo no servía, pero era... yo después pensé en eso como una pequeña mentira para sacar... y era realmente un silencio que yo dije “Dios mío que dije”. Entonces aproveché y hablé un montón, hablo muy mucho con ellos (Claudia).

En esta situación narrada por Claudia, también podemos observar un relativo distanciamiento del conflicto que le posibilita encararlo desde otro lugar. La estrategia pasa por situar –de manera aparente- el problema en ella y no en sus estudiantes, esto le ayuda a captar de nuevo su atención. Ejemplos de estas “micro-estrategias” de intervención escuchamos varias, de hecho cada docente autorizado pareciera haber construido un repertorio de estrategias y saberes prácticos que les posibilitan enfrentar estas situaciones conflictivas.

Más allá de las anécdotas y las estrategias específicas, un aspecto interesante a tener en cuenta en los testimonios citados es cómo la intervención ante el conflicto tiene por objeto cuidar o restituir el vínculo con el estudiante en particular o con el grupo en cuestión. De nuevo vale repetir aquí lo ya mencionado en los anteriores análisis, sólo se puede entender esta práctica de contención de conflictos al interior de una trama vincular más amplia instituida entre autorizados y autorizados. A partir de ésta es que las intervenciones cobran sentido y legitimidad⁸⁵.

85 Un contraejemplo de este distanciamiento que le posibilita al profesor o profesora autorizada una intervención razonada ante el conflicto áulico, lo encontramos en el siguiente testimonio perteneciente a unos de los profesores que no forma parte del grupo de las y los autorizados. En este caso se puede observar cómo el desafío de un estudiante le afecta a tal punto que le lleva a considerar la idea de renunciar a su puesto en la escuela. *“...yo el primer problema grave que tuve fue una falta de respeto porque todos me decían presente cuando yo no los conocía. Le dijo [a la preceptora] “S. mirá, hemos perdido la clase porque los chicos...”. En realidad no sabía qué hacer ahí... ese fue la primera vez que fui con ella. La segunda vez, tuve un problema con un chico que tenía muchos problemas en la casa, se llamaba Y. Ese chico entraba, no se levantaba y no saludaba, no sé cambiaba de lugar cuando yo le decía, era un mal educado. Yo no me banco la mala educación. Me dije yo no vengo a gritar, lo que hice fue perder la clase, perdí diez minutos, perdí diez días retándolo y... lo corrí, lo corrí, y lo que hice después fue eh... en ese momento justo entra la maestra S., la que se encarga de los chicos que tienen diferentes problemas, entonces me dice ¿Javier qué pasa? Le expliqué a ella y me dice – Llévalo a hablar con M. [la directora] o quien sea, yo te cuido el aula. Llamen a la madre y la madre quería hablar conmigo. La señora me dice el chico no le hace caso al padre, no le hace caso a ella, que no tienen plata, el chico se droga, contesta mal a todo el mundo, ella estaba quebradísima. Entonces la señora se quiebra... pero yo por dentro decía no me importa. Yo me decía no me calienta, yo no estudié para esto. Eso fue lo que yo decía, no me interesa nada porque no los conozco, ni pena me dieron, estaba envenenadísimo. Me dije ya está, yo renuncio. Entonces la señora queda en que va a ir al psicólogo “Si señora, está todo bien, ya va a pasar todo”. Vuelvo al aula, doy la clase recontra normal y después me calmé, me calme bueno... yo cuando estoy idiota prefiero irme a cualquier lado menos a mi casa. Empecé a caminar y me dije no voy a renunciar. (Javier, profesor ESL).*

6.3.2.2.2. “Yo ya tengo un código con los chicos”. La (re) construcción del orden áulico.

Estrechamente relacionado con el punto anterior se da lo que podríamos denominar la construcción o reconstrucción del orden áulico. En el análisis del escenario institucional señalamos que una de las características que observábamos de la Escuela San Luis es la presencia de procesos de des-institucionalización que devenían en una debilitación de la normatividad interna. En este sentido se producía un desdibujamiento en la regularidad de los tiempos y los espacios, los límites entre lo prohibido y lo permitido, etc. Pues bien, pareciera ser que en este contexto las y los docentes autorizados se ven obligados a construir y reconstruir (o reinventar) este orden en el ámbito áulico.

Por esta reconstrucción o reinención hacemos referencia a la instauración de un conjunto de pautas o códigos que tienden a regular las interacciones con sus estudiantes y brindarles un marco de contención a las mismas. Estas pautas o códigos definen ritmos de tarea, maneras de relacionarse, rutinas, etc.

D- Los primeros años tenía que ser más estricta, ahora no porque los chicos saben cómo es la cosa...

E- Qué quiere decir ser más estricta?

D- La disciplina en el aula, o sea por ejemplo yo ahora con los chicos -por ponerle un término que no es el término correcto- es como que hay determinados códigos con los que nos manejamos. Tiempos de tarea, tiempos de descanso, esas cosas, lo que se puede, lo que no”. (María).

...yo ya tengo un código con los chicos. Conmigo no se paran y cuando entra la preceptora si, por ahí a veces nos tentamos. Siempre lo hablamos, no hace a la autoridad esto de sentarse y pararse. Yo no me siento ni más ni menos respetada por eso, pero hay muchos profesores aún que les dicen que se paren, que no saludan hasta que no estén mudos. Me parece que ya se hace un corte si entras de esa u otra manera. Si entras diciendo “buen día” o qué se yo y solo se acomodan naturalmente. Como en la vida, me parece que se hace (Roxana).

Ahora bien ¿Quién establece esos “límites o reglas”? ¿Quién define las características de ese “orden” o “códigos” de interacción? No parece haber una respuesta única ya que estos “ordenes”, “pautas” o “límites” aparecen como ambiguos (lo cual resulta esperable si se piensa en el desplazamiento efectuado por estos docentes de las referencias más o menos estables dadas por los roles tradicionales asignados institucionalmente). Algunas pautas se construyen desde el consenso y otras se constituyen desde imposiciones más o menos arbitrarias. En todos los casos, el sujeto protagónico que define el orden es el docente. Él o ella son quienes deciden qué se consensua y qué no, qué se prohíbe y qué se promueve.

Por ejemplo, los y las docentes hablan de que los límites del orden que intentan construir están dados por el “*respeto mutuo*”, por el no uso de “*malas palabras*” y otras generalidades. Ante estas afirmaciones es lícito preguntarse ¿Tienen autorizantes y autorizados un mismo significado construido en relación a estas nociones? ¿Lo que la o el docente ve como una “*mala palabra*”, es conceptualizada de la misma forma por el o la estudiante? ¿Son los docentes quienes imponen su idea de “*respeto*” y “*disciplina*”? Aquí algunos ejemplos de cómo la construcción de este orden se juega entre la ambigüedad de una conciliación y una imposición.

Lo primero que yo planteo, obvio, cuando entro en el primer día de clases les digo “Voy a conciliar con ustedes, absolutamente todo, si quieren levantar nota, cómo lo quieren hacer, en qué horario, los tiempos” Pero hay cosas que no las concilio obviamente, una es la falta de respeto, otra la disciplina dentro del aula. La falta de respeto va tanto entre ellos, de ellos hacia mí y de mí hacia ellos. (María).

... porque yo los acompaño a ellos, trato de ponerme en su lugar pero con reglas, yo voy... si vos asistís a una de mis clases.. a mí me gustaría que vos asistieras, yo me divierto con ellos, siempre dando la materia ¿no? Trato de llevar la materia al día, me divierto con ellos pero siempre con educación. Yo no tolero que digan malas palabras, que insulten a una mujer o que cometan algo que no tienen que cometer con los celulares o las computadoras... Todo bien, nos divertimos, pero a mí se me acaba la paciencia cuando ellos perdie-

ron el respeto, eso ha llevado a que ellos me respeten a mi manera. Saben que conmigo llegamos a matemática... (Cristian).

Aquí también pareciera ponerse en juego la asimetría estructural que separa a docentes y estudiantes ¿Es posible que en ese escenario se consensue totalmente un orden áulico de manera horizontal y democrática? Difícilmente, si pensamos en los límites estructurales fijados por la organización escolar, con la consiguiente estructura de poder y responsabilidades que esta define. Quizá construir un orden democrático y horizontal implicaría otro tipo de organización institucional. Aún así las diferencias, desigualdades y responsabilidades disímiles entre adultos y adolescentes persistirían. Regresaremos sobre estos interrogantes cuando analicemos la experiencia educativa de la murga, pues esta constituye un tipo de organización diferente que da pie para enriquecer la reflexión.

La normatividad o los “códigos” consensuados y/o impuestos por él o la docente autorizada, también lo o la involucran. Garantizar ese orden implica que él o ella se plieguen y respeten las normatividad estipulada. En este sentido, reiteradas veces oímos en los testimonios el problema de los “dobles discursos” y cómo los y las adolescentes son sensibles a ellos.

D- ...los dobles discursos los agarran al vuelo. En cuanto vos tenés un doble discurso en el aula perdiste el control.

E- Cuando vos decís que ellos captan los dobles discursos ¿A qué te referís?

D- En el sentido de que, suponte si vos le decís “si hay algo que no voy a conciliar con ustedes es la falta de respeto”. Y ves una falta de respeto de cualquier índole y vos haces oídos sordos y la dejás pasar, es como que empiezan a estirar hasta que se corte el hilo. Eso sí, vos pusiste una clausula dentro del aula, mantenéla a como dé lugar. Y si por algún motivo la vas a modificar, explicá que lo haces en ese momento y después se vuelve a lo que se había pautado antes. Eso es lo que yo noto que quieren los chicos, la claridad de decir acá se va a trabajar así, así y así. Que se sepa donde se van a mover, donde están parados y si vos

vas a cambiar algo se aclara el por qué. Ellos aprenden, [...] saben cuáles son las reglas de juego. (María).

El doble discurso parece señalar la ambigüedad de un mensaje. Por un lado digo, por el otro hago. Hoy afirmo esto, mañana lo otro. Hoy estipulo que esto no se puede, mañana lo permito. Este tipo de incoherencias contribuyen a minar el código instaurado. Desde este punto de vista, si él o la docente quiere garantizar la normatividad que ha consensuado y/o impuesto debe sujetarse a ella, quedando también atrapado en los pliegues de esa red. El código u orden aparece como legítimo en la medida en que el docente lo cumpla. Si se pone por encima de él, pierde su consistencia. También aquí pareciera emerger el principio de recurrencia. Para que los autorizantes respeten los códigos, él también debe hacerlo.

Ignacio Lewkowicz, retomando el pensamiento de Braudillard, nos sugiere que lo que se pone en juego en estos códigos y órdenes construidos por los y las docentes autorizados son “reglas” y no “leyes”. Estas “reglas” se caracterizan, por un lado, por establecer una paridad entre los sujetos respecto de su cumplimiento, nadie está por encima de ellas. Por el otro, a diferencia de la “ley”, son inmanentes a una situación concreta, no la trascienden y, por ende, no pueden trasladarse analógicamente a otras circunstancias.

Baudrillard señala que lo que se opone a la ley no es la ausencia de ley sino la regla. La regla opera donde no hay lenguaje analógico. ¿Cuál es el estatuto de la regla? No se trata de leyes trascendentes sino de reglas inmanentes. La fuerza de la regla parece residir en construir un orden convencional de juego. En definitiva, se trata de la constitución de un juego donde ningún jugador es más grande que él. [...] Cuando las condiciones no son trascendentes, la ley deviene recurso incapaz de producir ordenamiento simbólico. Cuando las condiciones son inmanentes, queda entonces habilitada la capacidad simbólica de la regla [...] La experiencia de simbolización por la regla es centralmente la experiencia de la validez situacional de la eficacia simbólica de la reglamentación (2004: 37-39).

Desde esta perspectiva, estos “códigos” u “órdenes” que enmarcan del vínculo entre autorizantes y autorizados no son trasladables analógicamente a otras situaciones áulicas. No funcionan como una ley que trasciende la trama vincular en la que han emergido, sino que adquieren sentido y legitimidad en ese espacio concreto y con esos sujetos singulares.

6.3.2.2.2.3. “Ellos saben que si alguien molesta yo pongo medidas disciplinarias”. Autoridad pedagógica y poder de sanción.

¿Basta, para garantizar el “orden” o los “códigos” áulicos consensuados y/o impuestos, la sola presencia de la autoridad pedagógica legitimada? Pareciera que, si bien resulta necesaria, en ocasiones no es suficiente. La autoridad pedagógica pensada desde la preeminencia de los vínculos pareciera tener, en algún punto, un límite, una frontera. Este límite está dado por la decisión tomada por un o una estudiante (al fin y al cabo, un ejercicio de su libertad) de hacer caso omiso al orden estipulado o a los códigos re-construidos. Cuando esta decisión emerge, en el límite de la autoridad pedagógica, sale al ruedo el poder de sanción para hacerse obedecer más allá de la voluntad. Esta utilización de los recursos de poder puede ser concreta (amonestaciones, suspensiones, etc.) u operar desde la virtualidad de la amenaza.

No soporto que digan malas palabras, entonces los miro y te dicen perdón y los aconsejo que no lo deben decir... pero después no. Por ahí una expresión que es común en los jóvenes, no en los adultos, y a uno por ahí le molesta, pero nada más. Además ellos saben que si alguien molesta y yo digo algo, pongo medidas disciplinarias. (Claudia).

En ese “ellos saben que si alguien molesta...” interpretamos que, por detrás de la autoridad legitimada, se asoma la presencia del poder institucional reasegurándola. Tanto para autorizantes como para autorizados, la diferencia en los recursos de sanción implica un dato que no se puede obviar. Aún cuando no se efectivicen y aparezcan relegados al plano de la virtualidad, influyen en las relaciones que se establecen. Para unos como un recurso más a usar si lo necesitan, para otros como una amenaza potencial.

El uso concreto de este poder coactivo pareciera, en ocasiones, resultar problemático para algunos docentes autorizados. En primer lugar porque implica asumir que en el contexto de la diversidad áulica la autoridad pensada desde el vínculo no siempre basta para mantener y garantizar el orden áulico. En segundo lugar porque usarlo implica asumir el riesgo de la deslegitimación y, por ende, afectar la trama vincular construida. No obstante esto su uso se ve como necesario pues, en algunas situaciones, funciona como coto a determinadas conductas, establece límites, prescribe ciertas pautas de interacción, cierto orden que hace posible el trabajo pedagógico.

...hay chicos que son bravitos. Yo cuando los traje a la universidad algunos se me escaparon, les dije “Chicos, ustedes sabrán, yo no sé la sanción que les pondrán, si es así yo no los saco más...” O sea llegado el momento lo hago, lo he tenido que hacer [retar o sancionar]. Yo me considero una persona de mucho carácter, pero de otra manera... los chicos necesitan límites claros, los adolescentes sobre todo. Yo soy madre de dos adolescentes y lo sé, después sos la bruja, la única madre mala, la qué se yo. Pero los contiene y en la escuela pasa lo mismo. (Roxana).

En estas palabras poder y autoridad parecieran amalgamarse, pero lo hacen, creemos, desde lugares diferentes. La autoridad, entendida desde la construcción de vínculos, es el criterio central desde donde se posiciona el o la autorizada, mientras que el uso del poder coactivo (real o virtual) se constituye en una herramienta accesoria y lateral al que se apela –no sin contradicciones- cuando se lo considera necesario.

6.3.2.3. ¿Cuál es el lugar del conocimiento disciplinar en los procesos de construcción de autoridad pedagógica?

Pensar el lugar que ocupa el conocimiento disciplinar en los procesos de construcción de autoridad pedagógica, enfocado desde el punto de vista de las y los docentes autorizados nos obliga a remitirnos a sus prácticas de enseñanza, pues es en éstas donde el conocimiento disciplinar entra en juego. El o la docente intentan transmitir y/o construir un conocimiento disciplinar específico y en ese

proceso se encuentra implicado, de diversas maneras, el problema de la autoridad pedagógica.

Como venimos desarrollando, para los y las docentes autorizados el construir autoridad está íntimamente emparentado con el tejer vínculos densos con sus estudiantes. En este sentido un dato importante a señalar -sobre el que volveremos más adelante- es que, a diferencia de lo señalado por los y las autorizantes, estos docentes no mencionaron a las prácticas de enseñanza que desarrollan como un factor relevante a la hora construir su legitimidad. En su pedagogía del posicionamiento o en ese “otro lugar” desde donde construyen los vínculos autorizantes, la enseñanza y el conocimiento parecieran no ocupar, por lo menos de manera explícita, un lugar importante.

Si la enseñanza y el contenido disciplinar que con ésta se intenta construir/transmitir no “sirven” para legitimarse ¿Esto quiere decir que no existe una relación entre prácticas de construcción de autoridad y prácticas de enseñanza? En principio pareciera no existir una relación manifiesta, no obstante esto si profundizamos en el análisis de sus discursos es posible entrever algunos vínculos. En cualquier caso, la poca relevancia otorgada a la enseñanza y al conocimiento disciplinar por parte de los y las docentes a la hora de justificar su legitimidad como autoridades nos está señalando un notorio desplazamiento de la concepción clásica de la autoridad pedagógica, donde la posesión del conocimiento disciplinar constituía su principal factor de legitimación.

Los posibles vínculos entre prácticas de construcción de autoridad y prácticas de enseñanza los pensaremos a partir de tres ideas. En primera instancia plantearemos una cierta dicotomización entre estas prácticas que parece desprenderse de cómo las conceptualizan los y las docentes. Partiendo de esta premisa, en segundo lugar analizaremos una relación de exterioridad entre la construcción de autoridad y la enseñanza. Finalmente postularemos que también se puede pensar una relación de mutua implicancia entre una práctica y otra. No está demás señalar que estas relaciones, si bien son cualitativamente diferentes, no se excluyen mutuamente y aparecen amalgamadas de manera contradictoria en las prácticas cotidianas que realizan estos docentes.

Para terminar el apartado plantearemos algunos esfuerzos realizados por los y las docentes con el propósito dotar de sentido al objeto de conocimiento ante sus estudiantes, al mismo tiempo que reflexionaremos sobre los límites de estas prácticas. Nos interesa plantear que la construcción de autoridad siendo una condición favorecedora de los procesos de aprendizajes, no parece resultar elemento suficiente para conseguirlos si no se la acompaña con un problematización de la propia práctica de enseñanza. Ahí, la autoridad pareciera encontrarse con un límite.

6.3.2.3.1. “¿No los estaremos malcriando?”

Tensiones entre prácticas dicotomizadas.

El primer elemento importante de señalar –por la intensidad con la que aparece, y porque constituye una suerte de base semántica desde donde los y las docentes piensan los vínculos entre autoridad y enseñanza- es una dicotomización entre las prácticas mediante las cuales se intenta transmitir/construir conocimientos y las prácticas propias de la construcción de autoridad. Esta dicotomización implica que para las y los docentes autorizados el trabajo de construcción de vínculos con sus estudiantes (que en su concepción se emparenta con la legitimación de su autoridad) es pensada por carriles diferenciados respecto de las tareas propias de la enseñanza.

La separación la podemos observar, en primera instancia, en que no se señala la enseñanza (ni la posesión de un conocimiento disciplinar) como un factor relevante a la hora de explicitar cómo ellos construyen su legitimidad. Como ya analizamos, la pedagogía del posicionamiento enunciada por estos docentes implica mirar, escuchar, hablar, asistir, etc.; pero no mencionan explícitamente el enseñar. Esta omisión se ve aún más clara si contrastamos sus palabras con lo planteado por los y las estudiantes, ya que para estas últimas la enseñanza sí es una práctica relevante desde donde se legitima o se deslegitima la autoridad.

En segundo lugar, esta dicotomización emerge como una tensión que recorre las prácticas docentes, tensión que podríamos pensarla a partir de la conjunción coordinante “o”: atiendo la parte vincular “o” enseño, cuido/asisto a los y las es-

tudiantes “o” intento construir/transmitirles conocimientos. A partir de esa contraposición o mutua exclusión es que una práctica entra en tensión con la otra.

Las formas concretas de esta tensión varían, pero lo cierto es que aparecen siguiendo la manera en que los y las docentes autorizados piensan y analizan sus propias prácticas. En el caso del profesor autorizado Cristian, por ejemplo, la tensión dicotómica emerge a partir de la escasez de tiempo áulico para abarcar, por un lado, lo que él denomina la “parte humana” de su trabajo y, por el otro, “la parte de la enseñanza”.

... a mi llegó la conclusión, por lo menos a mí, adentro, me llegó la conclusión de que era más la parte humana ¿no? es como que vos siempre intentas equiparar la educación con la parte humana. He visto en otros colegios donde van más a la educación y en la casa se hacen cargo de todo lo humano, pero en esta escuela... por ahí te supera lo humano a la educación, tenés que dejar cosas al costado para controlar a los chicos que tienen problemas bravísimos [...] también depende, depende, hay épocas como estas de evaluaciones que más allá de que pase un suceso importante siempre va la materia. El último mes antes del trimestral nos enfocamos en la materia, en la materia y en la materia. Tienen que aprender la materia, pero bueno, uno lo va equilibrando... somos humanos, hacemos de todo, tenés que demostrar que sos fuerte pero por dentro se te mueve todo. Es complicado conjugar las dos cosas. (Cristian).

Resulta interesante señalar la focalización que hace Cristian respecto de la institución y como la compara con otras realidades institucionales. Este señalamiento resulta congruente con la política de asistencia y contención desarrollada por la escuela. El mismo razonamiento realiza María, pero en ella la tensión entre prácticas de construcción de autoridad (o de “contención”, como ella las denomina) y prácticas de enseñanza se expresa en una preocupación por la dificultad que manifiestan los y las estudiantes para adaptarse a otras escuelas donde el trato es más despersonalizado.

...la mayoría somos de contener, yo reconozco por ahí de malcriarlos... hay una profê que da un taller y como es los viernes a las 12 por ahí le trae fru-

tas, por ahí se comen un sanguchito [...] sabés donde veo la contención, hace tres años [el estudiante] P. S. que era de sobre-edad termina tercero (en ese momento ese era el último año que había en la escuela) y se va a la escuela C. Acá a P. lo conocía todo el mundo, en aquella escuela estábamos solo dos profes de acá y te imaginás seis cursos, cuarenta niños en cada curso pero vos no lo podías contener porque no estábamos en cuarto. Yo estaba en otro año y era poquito el tiempo le podría decir “P. como estás...” y bueno, vos sabes que abandonó, entonces ya tenemos tres chicos de acá que van a la [escuela] C. y se sienten que es monstruo la C. y bueno, eso le debe pasar en las otras escuelas, yo por ahí me hago una autocrítica “La pucha ¿no los estaremos malcriando?” Porque por ahí les damos de todo, los contenemos tanto que cuando se van a otra escuela fracasan... (María).

La tensión en María emerge desde esta pregunta que la interpela en su práctica “¿No los estaremos malcriando?”. Para ella contener “demasiado” puede ser signo de mala crianza ¿Cuál será, entonces, la “buena crianza”? ¿Educar “sin contener”? ¿“Contener” menos y educar más despersonalizadamente? Cualquiera que sea la respuesta una cosa es clara, en la base de su razonamiento –al igual que en el de Cristian– las prácticas propias de la construcción de autoridad, cuidado e institución de vínculos van por un lado y las prácticas de enseñanza por el otro, de ahí que el problema y el desafío este dado por cómo articularlas. En esto reside, creemos, la dicotomización. Ante estas afirmaciones cabría preguntarse ¿Resulta necesaria e infranqueable esta separación? ¿Se puede “contener” desde la enseñanza? ¿Se puede “cuidar o asistir” desde la transmisión/construcción de conocimientos? Más adelante volveremos sobre estos interrogantes.

6.3.2.3.2. “Construir autoridad ‘para’ enseñar”. Relación extrínseca entre PE y PCA.

Ahora bien, si la base semántica desde donde las y los docentes conceptualizan la relación entre prácticas de construcción de autoridad y prácticas de enseñanza está dada por esta suerte de dicotomización ¿Esto quiere decir que no existen relaciones entre unas y otras? Desde lo manifestado explícitamente por las y los docentes podríamos decir que no, pero si profundizamos en sus palabras y en

las descripciones que de sus prácticas áulicas realizan podemos reconstruir dos posibles modalidades de vínculo entre unas y otras: una *relación extrínseca* que aparece con más frecuencia y se corresponde con esta visión dicotómica; y una *relación intrínseca* que aparece menos intensamente y se contrapone a la separación artificial entre unas y otras. Vale aclarar que estas relaciones no se excluyen mutuamente sino que aparecen entremezcladas de manera desigual en las prácticas de cada docente.

Anteriormente mencionábamos que las prácticas de construcción de autoridad enunciadas por los y las docentes implicaban, cual dos caras de una misma moneda, prácticas de promoción por un lado y prácticas de contención por el otro. Pues bien, la relación extrínseca entre estas prácticas y la enseñanza la observamos cuando no se da una mutua implicancia entre las mismas, sino que se realiza una *para* poder hacer la otra. Se establecen vínculos *para* poder enseñar; se genera un orden o se ponen límites *para* enseñar. La preposición *para* nos señala el orden sucesivo de estas prácticas y, por ende, la relación de exterioridad entre las mismas. En este sentido es que observamos una relación extrínseca y no de mutua implicancia.

Cristian, por ejemplo, genera una situación de encuentro y de asistencia a lo que él considera una necesidad de las chicas y chicos *para*, posteriormente, poder enseñar un contenido de su asignatura.

Entonces un día –pero me salió de casualidad- como para llegar más a ellos les dije “Bueno, la clase que viene quieren que descansemos, yo les traigo unas facturas”[masas dulces]. Bueno entonces me acuerdo que fui a [la panadería] Crocantes y compré las mejores facturas, una factura grande con dulce de leche, que ellos pedían eso.... y comimos facturas y pedimos acá si nos podían hacer un yerbeado ¿no sabes cómo cambió la cosa? Yo tenía dos horas de clase, una hora la usamos para comer las facturas y la otra para trabajar. No sabes cómo cambio la enseñanza. Fue totalmente distinto, volaban los chicos, cómo decirte: “Raíz de 125”, “Cinco”... volaban. Entonces ahí me di cuenta que... pobrecitos no, hay mucho que tienen hambre, están débiles, entonces el año

pasado logramos hacer eso con un esfuerzo terrible, yo considero que me ayudó Dios. (Cristian).

Como se puede observar, aquí la práctica específica de asistencia – que, según lo venimos desarrollando, se enmarca dentro de las estrategias generales de legitimación de la autoridad- precede temporalmente el momento de la enseñanza. Se realiza *para* enseñar y *desde* *afuera* de la misma enseñanza. En este sentido es que la relación es extrínseca o de ajenidad. Esto también se puede analizar en un ejemplo proporcionado por Claudia, en su caso se trata de una situación donde debe “poner límites” primero, para poder enseñar después.

No... porque a mí no me gusta gritar, yo digo que grito a mi perro pero no a las personas. Entonces les digo “Hacemos silencio y nos escuchamos, porque tengo que explicar un ejercicio no a uno sino a veinte”. Mira lo que hago en un curso: entro en la última hora y les digo “Chicos nos saludamos. Buen día, qué tal, cómo les va?” Siguen charlando. Entonces salgo y me quedo en el pasillo un ratito, entonces la preceptora se ríe, se hizo un silencio, entonces entro. “Si se ponen a hablar les doy un práctico y me voy”. “No, no, no quédese”. Porque sabe que si me voy es a buscar el cuaderno de amonestaciones. Y digo ¿Por qué se callan si yo salgo? (Claudia).

En estos ejemplos creemos ver esta relación de exterioridad entre unas prácticas y otras, relación en la cual se concreta la dicotomización artificial anteriormente enunciada. No obstante esto, no es la única manera de enfocar el vínculo ya que también se dan situaciones donde la relación es de carácter intrínseco o de mutua implicancia.

6.3.2.3.3. “Construir autoridad ‘desde’ la enseñanza”. Relaciones intrínsecas entre PE y PCA.

A diferencia del punto anterior, en el caso del vínculo intrínseco la relación entre enseñanza y prácticas de construcción de autoridad no se da “antes” o “para”, sino “desde”. Esta nueva preposición nos señala la existencia de una mutua implicancia ya que las prácticas no se desarrollan a través de una sucesión temporal sino

desde una suerte de simultaneidad. Aquí el o la docente autorizada construye legitimidad *desde* su enseñanza, a la vez que enseña *desde* las prácticas mediante las cuales se autoriza. Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en la siguiente escena narrada por Claudia:

... pero yo soy de hablar mucho, de irme por el consejo, a veces les pregunto a los chicos '¿Por qué no estudian?' y hago cuentas en el pizarrón –yo siempre hago cuentas- en relación a lo que gana una persona que está en una oficina y otra que no lo está, entonces de la cuenta mía llego al consejo, siempre voy al número. (Claudia).

“De la cuenta llego al consejo” nos dice Claudia, lo mismo valdría para la proposición contraria “Del consejo llego a la cuenta”. El saber-consejo sobre un problema vital –el problema con el estudio- aparece entrelazado a una referencia al saber disciplinar específico. En la medida en que “la cuenta” ayuda a explicitar que ganan más dinero quienes más estudian, se aconseja sobre el estudio. En la medida en que se aconseja sobre el estudio desde “la cuenta”, se señala un valor y un sentido que las matemáticas pueden tener para el devenir vital. Las prácticas se refuerzan y otorgan sentido mutuamente. Lo significativo en estos enunciados, desde nuestro punto de vista, es que nos invitan a pensar que se puede construir autoridad enseñando, a la vez que enseñar construyendo autoridad. La relación se da en un ida y vuelta no dicotomizado. Algo similar podríamos analizar en este ejemplo proporcionado por Roxana:

D- ... y doy menos cosas pero más profundas, no doy todo el programa, de cada unidad doy los claves: Rosas, Perón... les doy un pantallazo para ver de qué se trata y después que estudien conmigo, les voy explicando, vamos leyendo juntos, una cosa más personalizada si se quiere, le he ido buscando un poco la vuelta [...].

E- ¿Qué quiere decir estudiar con ellos?

D- Y, leemos juntos, les voy explicando, por ahí palabras que yo doy por obvias ellos no saben que quieren decir. O leen, les doy un ratito para que lean

y explicamos. El tema de la lección oral, no por la lección oral en sí sino para que aprendan a expresarse en público. Por eso no les pongo nota, pero el tema de hablar en frente, en público es todo un tema, tienen mucha timidez, muy metidos para adentro. (Roxana).

En primera instancia se plantea un trabajo, una reelaboración del objeto de conocimiento – en este caso contenidos de historia- en función de necesidades concretas de los y las estudiantes. En segundo lugar Roxana nos plantea que intenta estudiar a la par de ellos y ellas, en el sentido de que piensa su tarea desde una enseñanza más personalizada intentando atender las particularidades de los chicos y chicas. Por último plantea una estrategia específica –la lección oral- en función de un problema expresivo que ella percibe en los chicos y chicas. Asistencia a necesidades específicas, personalización en el trato, preocupación y ocupación por problemas que los chicos traen de su contexto. Todas prácticas que tienden a la construcción de vínculos más sólidos, densos y afectivos con las y los estudiantes y que contribuyen, por ende, a la institución de relaciones de autoridad. Retomando a Philippe Meirieu, podríamos decir que esta relación intrínseca entre enseñanza y construcción de AP implica pensar que:

En la profundización de la disciplina que se enseña es donde se encuentran los fundamentos de la disciplina que se hace respetar [...] no hagamos pues de estas cuestiones de disciplina un ámbito aparte, no arremetamos sistemáticamente contra el personal especializado encargado de garantizar el orden para que podamos, por nuestra parte, enseñar tranquilamente. Solo podemos enseñar si hacemos de la disciplina en clase nuestro problema: el problema de la organización de un tiempo y un espacio socializados, para permitir la transmisión de los conocimientos; el problema pensado y debatido progresivamente con los alumnos, en función de sus edad y su nivel de desarrollo, de las condiciones que tenemos que encontrar para aprender juntos (2006: 91-92).

Ya para finalizar este punto nos gustaría remarcar que estas relaciones extrínsecas e intrínsecas entre prácticas de enseñanza y prácticas de construcción de autoridad parecieran coexistir en el trabajo áulico de un mismo docente. Es decir

que no se darían de manera pura ni mutuamente excluyente. No obstante esto si podríamos afirmar que parecen haber predominios de unas sobre otras, en el caso de las y los docentes autorizados las que predominan –en función de la dicotomización de la que parten- son las de carácter extrínseco.

6.3.2.2.4. Trabajo sobre el objeto disciplinar y límites en la enseñanza.

Hasta aquí enfocamos el problema del lugar que ocupa el saber disciplinar en los procesos de construcción de autoridad a través de pensar las relaciones (de tensión, extrínsecas e intrínsecas) que parecen darse entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de construcción de autoridad. En este punto no interesaría desarrollar algunos comentarios en relación a las operaciones que las y los docentes autorizados realizan sobre el objeto que han de enseñar con el fin de que éste adquiera un sentido para los chicos y chicas.

Analizar esto nos permitirá ver ciertos límites que se le presentan a las prácticas de enseñanza de los y las docentes autorizados en relación a los aprendizajes de sus estudiantes. En otras palabras, nos gustaría dejar planteado que construir autoridad –tal y como la entienden estos docentes- si bien puede resultar una condición “necesaria” para promover aprendizajes en los estudiantes, no parece ser “suficiente”. Que él o la docente sea autorizado por sus estudiantes contribuye a que éstos se posicionen desde otro lugar respecto del docente y del espacio curricular, pero esto no deviene necesariamente en aprendizajes significativos. Ahí la autoridad construida desde el vínculo pareciera encontrar un límite o una carencia.

6.3.2.2.4.1. “Matemática es una materia densa (...) yo trato de llevarla a la vida real”. Dificultades con y trabajos sobre el objeto de conocimiento.

Como decíamos más arriba, la relación predominante entre prácticas de enseñanza y prácticas de construcción de autoridad pareciera ser del tipo extrínseca. Por un lado se piensan las estrategias de construcción de autoridad y por el otro

las prácticas de enseñanza ¿Por qué aparece relegada la posibilidad de construir autoridad pedagógica desde la enseñanza, desde el objeto de conocimiento? ¿Por qué éste no aparece como un fundamento significativo de la legitimidad que se construye? Una de las respuestas que se puede construir a este interrogante es que los y las profesoras perciben una especie de desencuentro entre el objeto de conocimiento, los y las estudiantes y el medio social-cultural del que estos proceden.

En función de este desencuentro es que se plantean un cierto trabajo – las más de las veces infructuoso, si lo miramos desde el punto de vista de los resultados en las asignaturas- sobre el objeto de conocimiento para “dotarlo de sentido” a los ojos de sus estudiantes.

No. Les gusta más o menos la materia, historia no es fácil engancharlos y menos en este medio... un poco los engancho de Perón en adelante, pero antes nunca se habló, no saben de qué estás hablando, no les interesa, si se engancharon acá con lo de San Luis porque fue una cosa bastante concreta [...] Ahora opté, ahora estoy dando Rosas, les pasé “Camila”⁸⁶, ahí se enganchan más, pero después de eso se engancharon más y que se yo, los llevo al museo, los llevo a Carolina, si puedo y voy y vengo. Aparte son chicos que no leen nada, ni una página, es una barbaridad (Roxana).

...matemática es una materia muy densa, donde la gran mayoría de los chicos del secundario la odian. Es mucha fórmula, mucho ejercicio, mucho problema. Entonces yo trato de llevar toda la matemática a la vida real, donde ellos entiendan para qué están haciendo lo que están haciendo. Por ejemplo hace poco terminamos de dar el tema de fracciones con potencia y raíz, que en esta escuela sería lo más difícil que se ve. Pero aplicando a la vida real, por ejemplo terminamos el tema con problemas como si ellos fueran en la vida real. Como lo que sucede todos los días, yo soy el padre de ellos, los mando a una verdulería y los mando a comprar tres cuartos de papas, pero que ellos sepan que es tres cuartos de papa, ellos van de memoria y te dicen tres cuartos sin saber

86 Film argentino que relata una historia de amor en el contexto del gobierno de Juan Manuel de Rosas (1835 – 1852)

lo que están pidiendo... entonces a partir de ahí empezamos a desarrollar el tema y he descubierto que eso por ahí, por lo menos a algunos los incentiva... para mí, lo que yo busco en estos cursos, en primero y segundo, porque a mí me pasó cuando iba a la secundaria.. cuando yo vengo el primer día ¿qué me dice la mayoría? A mí el año pasado me fue malísimo en matemáticas, yo la odio, yo toda la vida me la he llevado previa... yo busco que a fin de año ellos vengan y me digan: profe, este año me gustó matemáticas. Eso para mí es lo máximo, eso es lo que yo trato de lograr en la matemática, pero te vuelvo a repetir, siempre acá la parte humana es como que te pasa... (Cristian).

Según estos docentes hay ciertas características del objeto de enseñanza que lo hacen “denso”, “pesado”, “ininteligible” para los chicos y chicas. Esta aseveración da para pensar, al menos, dos cuestiones ¿Para estos docentes su objeto de conocimiento es “denso” y “pesado” también? ¿Qué relación tienen ellos con ese objeto? Si bien no podríamos hablar de una coincidencia total, sí podríamos decir que para estos docentes autorizados su objeto dista mucho de ser “denso, pesado y sin sentido”, según sus palabras han construido una relación de gran sentido con ese objeto (Claudia dice, por ejemplo, “yo amo las matemáticas”, lo mismo Cristian, algo parecido María con ciencias naturales).

Entonces, si el problema –la imposibilidad de llegar con él a sus estudiantes- no está en la relación de ellos con su objeto de conocimiento ¿Estará en algo propio de éste, en la concepción epistemológica estructural que lo sostiene? Este punto no podríamos contestarlo, pero si decir que esta pregunta radical (en el sentido de que problematiza la “raíz” del objeto de enseñanza, su identidad básica que es, a su vez, constitutiva de la identidad de los y las profesoras) no aparece en el discurso de estos docentes, aquí hay un punto ciego.

Para estos y estas docentes el problema pareciera no estar en el objeto sino en las características del contexto y de los chicos, en ese sentido es que el desafío está en cómo trabajo el objeto para que los chicos y chicas le encuentren sentido. Como pudimos ver, este intento de construcción de sentido en relación al objeto puede adquirir varios caminos: mostrar la utilidad del objeto en la vida cotidiana,

recortar el objeto para ofrecer porciones que estén más cerca del alcance de los y las chicas, intentar hacerlo más concreto, etc.

6.3.2.2.4.2. “A los chicos les da fiaca escribir, no la luchan”.

Los límites de la enseñanza autorizada.

Ahora bien, las prácticas de enseñanza realizadas por estos docentes autorizados parecen tener un límite, pues muchos de los chicos y chicas terminan por no aprobar las asignaturas en cuestión, este en un dato que repiten todos los espacios curriculares (y en la escuela en general, según mencionamos anteriormente). En este sentido podríamos decir que los profesores y profesoras autorizados se topan con sus propios límites: han construido buenos vínculos con sus estudiantes, los escuchan, hay diálogo, asistencia, autoridad, hay un cierto trabajo sobre el objeto de conocimiento para dotarlo de sentido; pero todo esto, siendo condición necesaria para el aprendizaje, parece no bastar. Emergen así los límites de su propia enseñanza.

...trato de pasarles películas, buscarle la vuelta, pero hay una parte que la tienen que leer. Aburrida o no aburrida la tienen que leer y no saben, no tienen vocabulario, más en historia que tienen que contar, no como en matemática, son telegramas... en realidad me cuesta la evaluación porque a lo mejor lo saben, pero no lo saben expresar, eso es difícil, evaluarlos... Hay un profe que eligió evaluarlos oralmente, pero hay un momento que tienen que producir, más si vienen a la universidad tienen que producir, así que... en eso me pongo más firme, como que no tranzo, porque si no hacen nada... pero se la llevan a rendir muchos, conmigo se la llevan a rendir muchos.... (Roxana).

Acá y en todas las escuelas hay muchos chicos que se llevan matemáticas. Lo que pasa es que vos le das, no te digo 20 ejercicios porque es una locura, pero le das cinco ejercicios para la semana que viene y seguro que nadie abrió la carpeta entonces, no hay práctica no hay constancia de hacer algo en la casa y matemática vos tenés que sentarte a hacer no es mirar, ese es el problema, pero matemática se llevan todos de todos los cursos...porque nadie practica nada, miran, miran el pizarrón o no preguntan, no hacen. (Claudia).

Pero ¿Por qué la enseñanza no funciona? A esta pregunta los y las docentes parecen contestarla recurriendo a dos argumentos, uno *social* y el otro *individual*. El social encuentra las razones de las dificultades de aprendizaje en las carencias propias del medio del que provienen los chicos y chicas; en el *individual* –que cuenta con más peso explicativo en sus discursos- las razones están en los mismos chicos. En este sentido María nos manifestaba:

El año pasado el 74 por ciento se la llevó a rendir y me quieren igual. La coordinadora de secundaria es profesora de química, cuando fue la clase de consulta yo por cuestión de tiempo no la pude dar y el comentario que me hizo fue – yo no entiendo porque se la llevan, saben un montón. Yo le digo sabés por qué, porque les da fiaca escribir. Es lo que yo le digo a los chicos, la dificultad está ahí, en que ellos no la luchan, son muy pocos los casos de que vos los ves (María).

Resulta interesante ver cómo en estos argumentos la problematización de la propia práctica de enseñanza y la problematización estructural del objeto de conocimiento no aparecen. Pareciera que a la hora de construir autoridad hay una percepción bastante comprensiva de los y las estudiantes y reflexiva respecto del propio rol; al mismo tiempo, al hablar de enseñanza y aprendizaje, aparece una actitud más culpabilizadora hacia sus estudiantes y una escasa problematización de las propias prácticas de enseñanza.

6.3.2.3. Autoridad pedagógica desde la perspectiva de las y los autorizados. Síntesis de lo expuesto.

A diferencia de lo analizado con las y los autorizantes, en el caso de los docentes autorizados la concepción de autoridad desde donde sustentan sus prácticas aparece como más homogénea. Desde su perspectiva la autoridad pedagógica se construye desde el vínculo, a partir de tejer relaciones de cercanía personalizada con sus estudiantes es que el respeto y la obediencia voluntaria emergen.

En esta construcción de vínculos parece ponerse en juego lo que, siguiendo a Huergo y Morawicki (2010), hemos denominado una “pedagogía de posiciona-

miento”. En este sentido se produce una reapropiación del rol y el status asignados institucionalmente que tiene por fin alejarse de los modelos tradicionales hacia otras maneras de entender la propia tarea y el lugar que ocupan los y las estudiantes en ella. Se trata, en síntesis, de buscar nuevas maneras de habitar la asimetría estructural propia de la organización escolar.

Esta pedagogía del posicionamiento, signada por la construcción de autoridad desde la prioridad del vínculo, se concreta en dos grupos de prácticas a las que denominamos de “promoción” y de “contención”. Las prácticas de “promoción” son aquellas destinadas a generar procesos de autorización y cuidado para con los estudiantes, mientras que las de “contención” hacen referencia a las acciones destinadas a enmarcar y sujetar el vínculo.

Dentro de las primeras incluimos una particular manera de mirar o posicionarse ante los y las estudiantes caracterizada por el no encasillamiento o desprejuicio y, a la vez, por una consideración juiciosa, comprensiva y contextualizadora de su situación vital. También aludimos dentro de estas prácticas a la escucha atenta de las problemáticas y necesidades de los estudiantes, la preocupación y el consejo sobre su devenir vital y una inquietud por proyectarlos hacia el futuro más allá de las restricciones impuestas por las condiciones materiales y simbólicas donde se han desarrollado. Por último mencionamos un afán de no remarcar las desigualdades socio-económicas que separan a docentes de estudiantes.

En lo que respecta a las prácticas de contención, destacamos una manera comprensiva de posicionarse ante los conflictos áulicos, no interpretándolos como una afrenta hacia su persona sino distanciándose de los mismos con la intención de comprenderlos. También analizamos la re-construcción del orden áulico a través de la institución de reglas o códigos inmanentes a la situación áulica que regulan las conductas e interacciones que ahí se producen y, por último, señalamos el uso real o virtual del poder de sanción que realizan los docentes autorizados cuando la situación lo requiere. Este último punto señala el entrecruzamiento que se produce entre autoridad y poder en el contexto de la situación áulica.

En cuanto al lugar que ocupa el conocimiento disciplinar en estos procesos, lo pensamos, en primer lugar, a partir de analizar la relación que se establecía entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de construcción de autoridad. En primera instancia señalamos la visión dicotómica que tienen estos docentes respecto de estas prácticas y cómo a partir de esa separación se producen tensiones entre las mismas. Posteriormente sugerimos dos posibles maneras de entender el vínculo entre unas y otras, una relación extrínseca (que se corresponde con la mirada dicotómica) y una relación intrínseca o de mutua implicancia donde se enseña desde la construcción de autoridad y se construye autoridad desde la enseñanza.

Finalmente indicamos algunos trabajos que, en el marco de sus prácticas de enseñanza, realizan estos docentes sobre el objeto de conocimiento para hacerlo significativo a los ojos de sus estudiantes. En este sentido concluimos que la construcción de autoridad si bien parece resultar una condición necesaria para promover los aprendizajes, no es suficiente sino se la acompaña con una mirada reflexiva sobre la propia práctica de enseñanza. Mirada que pareciera estar relativamente ausente en los y las docentes autorizadas, quienes tienden a situar los problemas de aprendizaje en características sociales o personales de sus estudiantes y no en sus propias prácticas o en las características del conocimiento que intentan transmitir/construir.

Capítulo VII

Relaciones de Autoridad Pedagógica en el Contexto de la Murga del Paredón: “Construyendo autoridad pedagógica desde el objeto cultural y la propuesta artístico-pedagógica”.

7.1. Introducción.

Culminado el análisis de las relaciones de autoridad en una institución del sistema educativo formal – Escuela San Luis - nos proponemos ahora desarrollar nuestra segunda indagación centrada en este caso, en una experiencia educativa no formal: la “Murga Del Paredón” (MDP). Siguiendo con la lógica adoptada primero expondremos estas relaciones desde el punto de vista de chicos y chicas, y luego haremos lo propio con la y los coordinadores intercalando, en cada caso, las reflexiones teóricas que nos ayuden a explicitar, profundizar o refinar el argumento. Si bien hemos intentado conservar el orden de exposición utilizado en el capítulo precedente, la especificidad de esta experiencia nos obliga a introducir algunas modificaciones que a continuación explicitamos.

Comenzaremos por describir algunas características de los contextos organizativos que enmarcan estas relaciones. En primera instancia, desarrollaremos brevemente los principales aspectos de la organización social de la que el proyecto murga forma parte, “Casita Cultural” (CC). En segundo lugar abordaremos las singularidades que caracterizan el espacio específico de la MDP. En la descripción comenzaremos por realizar unas breves referencias contextuales para entender las condiciones políticas, sociales y culturales en que emergen estas experiencias, luego abordaremos algunos aspectos de su historia específica y, finalmente, describiremos sus características y definiciones actuales.

Una vez concluida esta descripción abordaremos las relaciones de autoridad propiamente dichas. En el capítulo anterior decidimos nominar las posiciones que estudiantes y docentes ocupaban en las relaciones de autoridad con los apelativos de “autorizantes” y “autorizados” respectivamente. En este caso hemos optado por anteponer a esta denominación las formulas “chicos, chicos” -para referirnos a los niños y adolescentes que participan de la experiencia-, y “chicos grandes” -para la y los coordinadores-. Esta modificación no pretende ser solo un “cambio de rótulos”, sino que se vincula con la especificidad de la experiencia. Más adelante abundaremos en las razones del cambio.

7. 2. Escenario institucional de la “Casita Cultural” y de la “Murga del Paredón”.

A diferencia de lo analizado en el capítulo anterior, en este caso nos aproximaremos a escenarios institucionales cuyas estructuras no están formalizadas y se encuentran atravesados por continuos procesos de transformación y redefinición, por lo que la exposición de los mismos resultará –inevitablemente- un tanto más ambigua. En concreto nos referimos a la Organización Social “Casita Cultural” y, dentro de ella, al “Proyecto Murga” que incluye a la MDP.

7.2.1. Casita Cultural.

- **Historia, proyectos de trabajo y definiciones político – organizativas.**

Al momento de realizar nuestro trabajo de campo, la Organización Casita Cultural (CC) se definía como “un espacio de articulación y convivencia, independiente y autogestionado, donde desarrollan sus prácticas un conjunto de grupos y/o proyectos con intereses, formas organizativas y prácticas afines”⁸⁷; siendo uno de estos grupos o proyectos el de la murga. Se trata, en concreto, de una organización social donde confluyen activistas o militantes sociales -en su mayoría jóvenes- a los que une el objetivo de realizar intervenciones comunitarias pensadas desde el plano cultural que contribuyan a la transformación del contexto territorial y comunal que los alberga. Cada grupo o proyecto que integra CC tiene un recorrido y una historia singular, pero ha encontrado en este espacio un lugar para encontrarse y potenciar sus prácticas.

Para entender cabalmente su emergencia resulta necesario remitirse brevemente a la historia argentina reciente. Particularmente a la crisis neoliberal ocurrida en el año 2001 y al surgimiento, en ese contexto, de un conjunto de prácticas y activistas que buscaron canalizar su participación política y social a través de institucionalidades no tradicionales, como las representadas por estas organizaciones.

El año 2001 significó, en mucho aspectos, un punto de quiebre en la historia argentina reciente. A fines de ese año –en las jornadas del 19 y 20 diciembre- mi-

87

Documento de síntesis de las asambleas generales. (Ver anexo documental)

les de personas salieron a protestar en las calles de Buenos Aires provocando la renuncia del entonces presidente Fernando de La Rúa. La consigna que aglutinó a los manifestantes fue “Que se vayan todos”, y quiso expresar no sólo el rechazo visceral al gobierno saliente sino a las políticas neoliberales que venían aplicándose en el país desde hacía más de dos décadas. Durante este período se produjo también una gran activación de la participación popular que abarcó desde los “cacerolazos” o “escraches” realizados por sectores medios pauperizados que protestaban por sus ahorros retenidos en el llamado “corralito”, hasta las protestas de los movimientos de trabajadores desocupados o “piqueteros”. También cobraron fuerza y visibilidad pública nuevas formas organizativas auto-gestionadas como las “Fabricas Recuperadas”, o formas de auto-organización como las “Asambleas Barriales” que se diseminaron por Buenos Aires y las ciudades más importantes de la Argentina (Thwaites Rey, 2004).

En general, estas novedosas experiencias de participación social y política compartían, por un lado, el rechazo a la vieja clase dirigente (ya sea ésta política, sindical o económica) con la afirmación de principios políticos como la democracia directa, la decisión asamblearia, la horizontalidad entre los miembros de la organización, la autonomía de decisión respecto del Estado y los partidos políticos, la voluntad de autogestión económica, etc. Si bien esta efervescencia político-social tendió a disminuir en los años subsiguientes –en paralelo con los procesos de re-legitimación de las instituciones tradicionales que terminaron canalizando las masivas protestas y reclamos- dejó fuertes marcas en la memoria político-social argentina, particularmente en las y los jóvenes que durante esa época dieron sus primeros pasos en el activismo social.

La provincia de San Luis estuvo más bien ajena a estos hechos. Las protestas sociales que hicieron renunciar al gobierno nacional no se expresaron con igual vehemencia en el contexto local, hubo que esperar hasta el año 2004 para que un escenario similar de crisis política y movilización social se produjera. En este año, con la confluencia de diversos sectores sociales que venían siendo afectados por las políticas de ajuste en el sector público, se concretaron un conjunto de

movilizaciones sociales masivas que pusieron en jaque la continuidad del régimen gobernante provincial (Funes, 2008).

La organización Casita Cultural surge en este marco de movilización social y de búsqueda de nuevas formas de participación política. Así nos lo narraba uno de sus integrantes:

Nosotros comenzamos en el 2000 a militar en la universidad, varios éramos estudiantes ahí. Después, a medida que nos fuimos alejando de la institución, fuimos buscando otros espacios, otras prácticas. Las marchas de 2004, el estar juntos en la calle, nos sirvió para encontrarnos con otra gente con la que pensábamos similar, después de un tiempo decidimos militar en los barrios y así abrimos la Casita (Gustavo, integrante CC).

El primer local de la CC situado en el territorio abrió sus puertas en el año 2007, en ese entonces el grupo “fundador” estaba integrado por unos diez jóvenes (en su mayoría estudiantes universitarios) de entre 20 y 25 años. Las actividades que realizaban tenían que ver, fundamentalmente, con talleres artístico-educativos (de literatura, de teatro, de música) y de oficios, destinados a los vecinos y vecinas de los barrios colindantes. A medida que pasaron los años y el proyecto se fue desarrollando, se incorporaron otras actividades y el espacio sirvió para que otros grupos o personas que desarrollaban tareas similares en el territorio fueran confluyendo. Así, paulatinamente, la CC fue creciendo.

Esta organización - definida como un espacio de articulación independiente (del Estado, de los partidos políticos, de las organizaciones sindicales, etc.) y económicamente auto-gestionada – está enmarcada en tres principios organizativos básicos: la búsqueda de la “horizontalidad” entre todos sus miembros, en el sentido de no hay jerarquías formales entre quienes participan de ella; la prioridad del “diálogo y la discusión” como criterios para la construcción de los consensos; y el “espacio de la asamblea” como ámbito primordial para la toma de decisiones que hacen a la organización⁸⁸.

88 Documento de síntesis de las asambleas generales 13/05/2012 (Ver anexo documental).

Desde lo *ideológico* algunas ideas fuerza u objetivos que se plantean son: la búsqueda del cambio social desde prácticas (artísticas, educativas y comunicacionales) concretas; la voluntad de afianzar lazos con la comunidad barrial, buscando apoyar procesos de auto-organización popular en el territorio; y una posición crítica –y por ende una búsqueda y construcción de alternativas- respecto del sistema político, cultural y económico actualmente vigente⁸⁹.

A mediados del año 2012 la organización estaba compuesta por alrededor de 30 miembros que se distribuían en los siguientes proyectos:

- **Proyecto de Apoyo Escolar:** se viene realizando desde hace tres años, está destinado a niños, niñas y adolescentes que asisten a escuelas primarias y secundarias de la zona, y que se encuentran con dificultades para avanzar en la escolaridad formal. A este espacio concurrían unos 30 niños y niñas aproximadamente.
- **Proyecto de Primaria Popular:** destinado a niños, niñas y adolescentes que abandonaron la escolaridad formal sin terminar el ciclo primario. El objeto del proyecto es que culminen esta escolaridad y posteriormente puedan rendir en una escuela oficial que les certifique el ciclo, para lo cual se realizó un convenio entre CC y la Escuela San Luis. Este proyecto se viene desarrollando desde hace dos años, al momento de nuestro trabajo de campo concurrían 7 niños, niñas y adolescentes.
- **Espacio de Arte:** aquí concurren niños escolarizados y no escolarizados a realizar actividades libres vinculadas a diferentes formas de expresión artística (pintura, música, literatura, juegos, etc.). La concurrencia varía entre 20 y 30 niños y niñas. Se viene realizando desde hace dos años.
- **Radio Comunitaria “La Bulla”:** un proyecto de comunicación alternativo multimedial (www.radiolabulla.com.ar) con sede en la propia CC, que tiene por objeto visibilizar las problemáticas que acontecen en el territorio, a la vez

89

Revista La Ventana de la Casita Cultural. N°12. 2012. (Ver Anexo documental).

que informar en el zona sobre otros aspectos relevantes que acontecen en la realidad provincial.

- **Editorial Revistas Callejeras:** proyecto que también tiene por sede CC, destinado a la edición, impresión y distribución de libros y revistas donde se difunden las actividades que la organización realiza y otras que se consideran relevantes.
- **Proyecto de Murga:** destinado a la enseñanza y difusión de las disciplinas artísticas (música, baile, artes circenses) que confluyen en la murga, y a la organización de murgas en las que participan chicos y chicas del barrio. Inició su trabajo hace unos cinco años en el barrio Aeroferro, posteriormente comenzó a trabajar articuladamente en el espacio de CC.
- **Los proyectos socio-educativos desarrollados desde CC.**

Si bien el ámbito específico de las relaciones de autoridad pedagógica que analizaremos está dado por la murga, no interesaría referirnos brevemente a los otros proyectos educativos realizados en CC. Su análisis nos permitiría vislumbrar algunos ejes y problemáticas particulares que surgen al momento de construir estas relaciones en contextos educativos no formales o, al menos, poco formalizados.

Los proyectos socio-educativos pensados desde CC, surgen a partir de identificar en el territorio las necesidades educativas insatisfechas de gran parte de los niños, niñas y adolescentes de la barriada. Luego de realizar algunos encuentros e investigaciones con los y las vecinas, se decidió encarar este tipo de prácticas. En general quienes concurren a estos espacios son chicos y chicas que han dejado de asistir a instituciones educativas de la zona (como la Escuela San Luis) o que están en serio riesgo de hacerlo. En este sentido CC se presenta como una segunda (y, generalmente, última) oportunidad para que concluyan la escolaridad básica.

Vos acá ves que el abandono y la repitencia escolar son problemas que atraviesan la zona. Especialmente en el SCAC y el Aeroferro. Ves familias enteras con ese problema, por ejemplo los hermanitos L. que vienen al apoyo. El más grande ya abandonó la Escuela San Luis en sexto y las dos hermanitas más

chicas son repitentes. Una repitió dos veces segundo grado, la más chica una vez primero. (Uriel, integrante CC).

Los encargados de llevar adelante los proyectos de “Apoyo Escolar” y “Primaria Popular” son, en su mayoría, jóvenes universitarios que realizan el trabajo de manera voluntaria como una forma de militancia social. Los encuentros con los chicos y chicas se realizan de lunes a viernes en diferentes horarios. Además, semanalmente, el equipo de coordinadores tiene reuniones de planificación, reflexión sobre las prácticas y formación. En general, se intenta coordinar estos trabajos con las escuelas de la zona, por lo que se realizan reuniones con maestros y directivos. En el caso del “Apoyo Escolar”, esto ocurre para difundir el espacio entre los chicos y chicas que concurren a las escuelas y para informarse y acordar algunos criterios con los y las docentes.



(Integrantes de Casita Cultural).

Diferente es el caso de la “Primaria Popular”⁹⁰, pues quienes a ella asisten ya no concurren a ninguna escuela, algunos porque la han dejado y otros porque han sido

⁹⁰ La inspiración específica de este proyecto -sobre la que no abundaremos- debe buscarse en los “Bachilleratos Populares” fundados por diversas organizaciones sociales en toda la Argentina. Para más información se puede consultar Sverlick y Costas, 2007.

expulsados de las mismas (en general debido a problemas de “conducta” o “indisciplina”). Para convocar a estos chicos y chicas se recurre a panfleteadas por el barrio, a visitas a las familias o invitaciones directas cuando se tiene noticia de un caso concreto. Al momento de realizar nuestra indagación, el equipo de trabajo de la “Primaria Popular” se encontraba conformado por 10 activistas distribuidos en cuatro áreas de conocimientos (“Lengua”, “Matemática”, “Cs. Sociales” y “Cs. Naturales”) correspondientes a las asignaturas escolares que los niños y niñas deben rendir al concluir el año. Según el convenio establecido con la Escuela San Luis, los chicos rendirían “como si” hubiesen cursado en los grados de sobreedad de esta institución (este “como si”, habla de la informalidad del acuerdo).

Durante el primer año en que se desarrolló el proyecto (2011), comenzaron concurriendo unos 15 adolescentes de entre 12 y 17 años, de los cuales 5 alcanzaron a completar el año y rindieron satisfactoriamente todos los espacios curriculares. Durante el 2012 había comenzado una cantidad similar y al momento de realizar nuestra indagación asistían al espacio 7 estudiantes. Como se puede observar, el problema del abandono –que ya mencionamos en el caso de la escuela- vuelve a repetirse. Otra problemática que se repite es el de la conflictividad en las relaciones entre los propios chicos y chicas, entre estos y las/los coordinadores y con las reglas que se intentan implementar en el propio espacio.

Este último punto resulta importante de destacar. Tanto el espacio de “Apoyo Escolar” como el de la “Primaria Popular” (y, como veremos más adelante, el de la murga) son espacios pedagógicos poco definidos o en continuo procesos de definición y redefinición. Los y las coordinadores fijan algunos acuerdos generales en relación al qué enseñar, cómo hacerlo, cómo relacionarse con los estudiantes, etc. e intentan trabajar desde ellos. Por su parte los chicos y chicas concurren a estos espacios con disímiles expectativas, algunos lo hacen para estudiar, otros para tomar la merienda, otros para estar con los amigos, etc. En ese encuentro/desencuentro de expectativas recíprocas acontece una tarea cotidiana no exenta de conflictos.

Una de las características centrales de estos espacios, es la intencionalidad de promover la participación de chicos y chicas en la definición de las reglas que han de

regular su interacción. Para ello, en el espacio de la Primaria, se intentó trabajar con asambleas en las que docentes y estudiantes planteaban desde un plano de igualdad los problemas, las quejas, las normas, etc. Estas prácticas se realizaron al inicio del primer año de la experiencia, pero se abandonaron posteriormente por no encontrar demasiado eco en la participación de los chicos y chicas.

Este tipo de prácticas se relacionan con el ideario político-pedagógico de *educación popular* que sustenta la organización. Desde esta perspectiva se plantean como ideas fuerza: relacionar los saberes de experiencia vivida que traen los y las chicas con los contenidos escolares, promover relaciones de diálogo y horizontalidad en los vínculos docente-estudiante, promover procesos de auto-organización en los niños y niñas, desarrollar una lectura crítica en relación a la realidad social circundante, promover prácticas que tiendan a transformarla desde el protagonismo de los propios estudiantes, etc. (Freire, 1975; Torres, 1985; Carrillo, 2005 entre otras y otros). Más adelante veremos cómo esta perspectiva pedagógica influye en las valoraciones que la y los coordinadores han construido respecto de la noción de autoridad y las relaciones asimétricas que ésta implica.

7.2.2. La Murga Del Paredón.

La “Murga Del Paredón” constituye el contexto organizacional específico de las relaciones de autoridad pedagógica que hemos de analizar. Decimos específico queriendo señalar el hecho de que, más allá de compartir algunas características con CC –como las definiciones políticas y el ideario pedagógico que los anima-, su desarrollo, actualidad y prácticas tienen características particulares que la singularizan. Mientras las experiencias educativas mencionadas anteriormente comparten prácticas e imaginarios con los procesos de escolarización formales (en el sentido de que tanto coordinadores como participantes se piensan y organizan desde la matriz escolar), la experiencia del grupo murga tiende a alejarse de ella.

Un dato interesante a tener en cuenta -y que está en la raíz de la elección de esta experiencia como objeto de indagación- es que varios de los y las adolescentes que participan de ella abandonaron, por diferentes motivos, la escolaridad formal e hicieron lo mismo con los espacios escolares proporcionados por CC. Su

permanencia, participación activa, continuidad (por varios años) y procesos de crecimiento en la “experiencia murga” -a la vez que los lazos rotos con la escolaridad formal o formas sucedáneas- fueron los motivos que nos llevaron a interesarnos por indagar qué acontece en esta experiencia de educación no formal, y cómo se configuran en ella las relaciones de AP.



(Murga “Del Paredón”- Actuación en el Carnaval de la Ciudad de San Luis 2011).

7.2.2.1. El Movimiento Murguero.

La murga constituye un tipo particular de experiencia artística colectiva que combina música, danza, teatro y artes circenses (malabares, acrobacias, etc.). Al mismo tiempo se denomina “murga” a la agrupación (de entre 20 y 60 integrantes aproximadamente) formada por quienes practican este arte.

En la organización del espectáculo murguero hay un grupo de músicos - primordialmente percusionistas- acompañados por bailarines y acróbatas que ejecutan un guion musical y teatral previamente estipulado. La estructura de estos guiones suele contar con un primer momento de “presentación”, donde la murga se da a conocer a través de una canción o de un integrante que ocupa el rol de presentador; el “cuerpo” del espectáculo, donde se narra una historia a través de

la música y el canto; y una “retirada” donde se despiden de su público. Cada agrupación murguera se presenta a sus espectáculos con un estandarte donde expone su nombre, y se construye las vestimentas con un conjunto de colores típicos que la identifican.

Esta es la forma más o menos común que adopta esta experiencia artística en la actualidad –sobre todo en algunas provincias del interior de Argentina como Mendoza y San Luis- pero su recorrido en la cultura popular rioplatense es de larga data. Si bien su origen “oficial” es en la ciudad de Cádiz-España, su práctica se fue mixturando con elementos de la cultura popular latinoamericana precedente (Cortese y Gordillo, 2001). En el caso particular de Argentina nace asociada a las festividades de carnaval, que tienen su principal antecedente en la cultura de los esclavos y esclavas negras asentados en Buenos Aires durante la época del virreinato y durante todo el siglo XIX. De ahí le viene una impronta paródica y crítica respecto de los sectores socialmente dominantes.⁹¹

A principios del siglo XX, esta expresión se fue mixturando con elementos de la cultura europea llegados a través de los inmigrantes, quienes a los tradicionales instrumentos de percusión les fueron incorporando otros como el bandoneón o la mandolina. Posteriormente, a mediados del mismo siglo, sufre otra mutación con los procesos de migración interna ocurridos en Argentina que conformaron los cinturones sub-urbanos de la ciudad de Buenos Aires. En este contexto, las murgas pasan a formar parte activa de la cultura barrial, por lo que de un lazo social de tipo étnico predominante al comienzo de su historia, pasan a estar más relacionadas e identificadas con los lazos propios de la cercanía vecinal. Nacen entonces las “murgas barriales”. (Cortese y Gordillo, 2001).

Desde el punto de vista político, el movimiento murguero en particular y la festividad del carnaval en general, fueron víctimas durante toda su historia de dife-

⁹¹ “Los orígenes de la murga rioplatense, tal como se la conoce hoy, nace en la época colonial; es la música ancestral, la cultura y los tambores de lxs esclavxs africanos traídos a Buenos Aires. Las noches de carnaval nacieron a partir de que se juntaban en secreto, escapándose de su encierro para bailar y parodiar a sus amos. Se reunían alrededor del fuego, con el torso agachado al ritmo de tamboriles, contorsionaban sus cuerpos, saltaban y bailaban sin cesar, dando patadas al aire a pesar de las cadenas en sus pies, parodiando los latigazos que recibían, y reivindicando el anhelo de la liberación del negro y la negra rompiendo las cadenas [...] En esas noches lxs esclavxs usaban las levitas y galeras que sus amos habían descartado, robaban estos trajes y los daban vuelta dejando el forro del saco hacia afuera” (Revista “La Ventana de la Casita Cultural”. N°12. 2012).

rentes tipos de censura. Desde los azotes a quienes tocaban el tambor durante el Virreinato del Río de la Plata, pasando por las prohibiciones durante los gobiernos de Juan Manuel de Rosas a mediados del siglo XIX, hasta su censura por parte de los gobiernos militares en la década del 1950. La impronta crítica, burlona y contestataria del movimiento hizo que fuese prohibido definitivamente durante la dictadura del general Onganía, eliminándose del calendario oficial el feriado de carnaval, esta situación se agravó durante la dictadura de 1976. (Malano y García, 2010).

Con el advenimiento de la democracia en el 83 y fundamentalmente durante la década del 90, el movimiento murguero argentino tuvo un nuevo resurgir. De ser una manifestación casi exclusivamente bonaerense, comenzó a difundirse en otras provincias del interior del país. También en esta época –como a lo largo de su historia- la murga se constituyó en un ámbito de denuncia y reclamo por las injusticias neoliberales, comenzando a vislumbrarse también su potencia como estrategia de intervención social en el trabajo con niños, niñas y adolescentes de sectores populares. Actualmente la murga constituye una práctica que conjuga expresión artística, denuncia política y contención social (Cortese y Gordillo, 2001).

7.2.2.2. Breve historia de la “Murga del Paredón” y de sus coordinadores.

El movimiento murguero en la ciudad capital de San Luis comienza a surgir a principios de los años 2000, cuando murgas de la provincia limítrofe de Mendoza comienzan a dar talleres destinados a activistas sociales interesados en trabajar desde esta metodología. A partir de esos encuentros se conforma la murga “La Callejera”, que funcionan como antecedente directo de la MDP, pues en ella comenzaron su formación artística “murguera” quienes hoy son sus coordinadores. En este sentido vale destacar que los saberes propios de la murga no se transmiten mediante instituciones formales y que el proceso de formación del murguero o murguera (al menos de los que hemos entrevistado para este trabajo) es primordialmente vivencial o, como suelen decir ellos y ellas, se “*aprende a murguear, murgueando*”.

La MDP surge en el Barrio Aeroferro en el año 2008 promovida por Andrés, uno de los coordinadores que es, a su vez, oriundo de la barriada. En base a una demanda de los propios chicos del barrio, Andrés inicia el proyecto convocando para ello a algunos amigos y amigas de la escuela secundaria con quienes había compartido, entre otras cosas, la experiencia de formación murguera en “La Callejera”. A diferencia de una institucionalidad formalizada, la MDP surge a partir de la confluencia voluntaria de un conjunto de trayectorias vitales enraizadas en la matriz misma del territorio. Teniendo en cuenta este inicio, nos gustaría narrar el surgimiento de este proyecto a partir de una breve mención a la biografía de Andrés, pues en su recorrido vital encontraremos elementos que nos ayudarán a entender algunas características particulares del proyecto y la impronta que toman las relaciones de autoridad que en él se instituyen.

Andrés tiene 27 años, es músico profesional, y vivió casi toda su vida en el Barrio Aeroferro, donde su familia emigró desde Bolivia cuando él tenía 7 años.

Yo viví toda la vida en el barrio, hasta hace un año atrás vivía ahí. Primero me vine a los 7 años desde Bolivia con mi viejo, entonces llegamos al Barrio Primero de Mayo –viste que hay una comunidad ahí, todos se van ahí porque es fácil, conseguir para vivir- a la casa de mis tíos. De ahí mi mamá conoció a una vecina San Luisna que decía que estaban tomando terrenos en este lugar. Y viste como es mi vieja, se mandó de una. Dijo ¿Dónde, decime dónde es, llevame, llevame!’ Y se vinieron caminado, desde el Primero de Mayo, de la loma del culo hasta acá, y esto era monte, era un descampado. Eso era en el 90 ó 91, la época de Ménem. Allá, en esa época, el progreso era Argentina, en realidad después yo me vengo a enterar que allá estábamos bien... pero era el pensamiento de mi viejo, que se comió esa del progreso, lo que nos imponen, lo que no dicen que es importante... [...] Pero un día vino mi vieja, la trajo la vecina San Luisna y se vino. Ahí! le dijo a mi viejo y nos trajimos las cosas. Mi viejo se armó una carpita improvisada, desmontamos entre todos, vino la policía a sacarnos tres o cuatro veces, mi vieja les dijo que era soltera, que no tenía donde vivir y nos quedamos nomás, los vecinos nos hicieron el aguante. (Andrés).

En ese contexto de precariedad, pero también de mucho esfuerzo, creció Andrés como vecino de la barriada, transcurriendo toda su niñez y adolescencia en ella. Un dato importante a tener en cuenta es que él –como la mayoría de los chicos y chicas del barrio- tuvo una accidentada trayectoria escolar, no obstante esto, de los cuatro hermanos que constituyen su familia fue el único que pudo terminar la escolaridad secundaria. Esto, además de permitirle la apertura hacia otros horizontes vitales, le permitió descubrir lo que sería su pasión y su trabajo, la música.

... el tema del estudio, los locos [los padres] tenían eso de 'Tenés que estudiar. Tenés que estudiar, estudiar y estudiar'. Los locos no me dejaban hacer nada y me tenían estudiando. Y fue re loco, porque llegamos acá y fue un cambio re grande, dos años de la escuela que me perdí, repetí dos veces quinto grado, son dos años de mi vida que no me acuerdo mucho, con muchos problemas familiares, con mi viejo [...]... encima era un bajón loco, porque mis viejos me tenían horas sobre la mesa loco, me pegaban, me decían 'Loco estudiá che...' y yo 'Nooo...!' Que culiados loco!!! Fue re traumático. Hasta que yo dije 'No loco, me tengo que poner. Para que no me pase esto tengo que pasar de grado'. Imaginate, si repetía otro grado, como que se iban a re frustrar mis viejos. Entonces me puse las pilas y estudiaba, estudiaba y lo logré loco, pase a sexto... en sexto conocí a un amigo que tocaba el teclado y me quedé tan entusiasmado con las teclas, con el teclado que quería tocar, tocar como él. Y nos hicimos amigos, yo me sabía un par de canciones, empecé cantando, cantaba un par de temas de los playeros porque se escuchaban y que se yo, en el barrio se escuchaba mucho eso antes y ahí en el barrio se armaba la re joda. Estaba bueno porque una vecina hacía fiesta y estaban bailando todos en la calle, yo escuchaba a Los Playeros y me sabía unos temas, los cantaba... el loco justo tocó un tema de Los Playeros, yo me lo sabía y cante y así actuamos, nos llamaron para un acto y empecé a ver otra cosa, dije "Me gusta esto", es lo que quería siempre. (Andrés).

A partir de este accidentado paso por la escolaridad primaria y el descubrimiento de la música, cursa su secundaria en la escuela de Bellas Artes Provincial, donde

aprende guitarra. Posteriormente intenta irse a estudiar a un conservatorio musical en la provincia de Córdoba, pero por cuestiones económicas debe regresar (*“estuve medio año, pero no podían mandarme la plata, era medio caro... yo estaba preocupado por comer y eso no me dejaba estudiar...”*). De vuelta en la provincia se inscribe en los planes sociales que el gobierno provincial lanza en el año 2004, con ese dinero puede mantenerse e iniciar la carrera de Producción Musical en la universidad pública nacional.

Según no relató, durante los años en los que transcurrió su educación formal, si bien seguía viviendo en el barrio, sus actividades lo alejaron de la cotidianidad del mismo. El hecho de terminar la escuela secundaria, ingresar al mundo universitario y hacerse músico significó que su biografía discurrió por carriles diferentes al de la mayoría de sus amigos. Fue en el año 2008, cuando a partir de un requerimiento de los propios chicos del barrio, decide iniciar el proyecto de la murga.

A partir de ese momento, Andrés empieza a enseñarles a un grupo de chicos percusión. La propuesta inicial es prepararse para un concurso que organiza el gobierno ese año. Los ensayos comienzan a desarrollarse en un descampado del barrio, al aire libre, lo que le trae algunos problemas con los vecinos por el ruido que realizan (*“...llamaban a la policía loco...”*). En un principio, como no contaban con dinero para comprar instrumentos, decide fabricarlos a partir de utensilios que encuentra en su casa o recoge de la basura.

Claro, entonces tenía que levantarme todos los días a la mañana a inventar cosas. Inventé 'A go gos', agarré dos tubos y los corté, los hice soldar y esos fueron los 'A go gos'. Los 'Shakers' con los envases de lata que traen las botellas de vino caras. Ahí en mi casa de atrás estaba un secarropa roto y viste que tienen el tamborcito adentro, había eso le pegue y sonó re fuerte, con eso hicimos el repique. Había un montón de tachos de pintura en casa y ya estaban los 'Zurdos'. ¿Qué más? Ollas, le use todo a mi mamá, si mi mamá nos hizo el aguante, todo lo que había en la casa lo usé... (Andrés).

La propuesta prende y más chicos comienzan a sumarse (*“traían a los hermanitos loco... en un momento eran como treinta y no sabía cómo manejarlo...”*). Andrés se ve superado por la situación y decide invitar al proyecto a unos amigos de la secundaria con quienes había compartido el espacio de formación en “La Callejera”. Estos, a su vez, convidan a otros y otras interesados en el proyecto. Se forma así, en los inicios de la murga, un grupo de cinco coordinadores y una coordinadora que conviven con unos 30 chicos y chicas aproximadamente.

Sobre algunos de estos coordinadores que se sumaron a ese inicio, vale también mencionar unos aspectos biográficos que, nos parece, resultan importantes para comprender el proyecto. Sebastián (27) y Roberto (26) son los malabaristas y acróbatas del grupo, además –ocasionalmente- se incorporan al baile. Ellos se definen a sí mismos como *“artistas callejeros”*, en el sentido de que los saberes y prácticas que intentan transmitir en el contexto de la murga no los aprendieron en un proceso de educación formal, sino vivencialmente, en “la calle”.

Egresé [del secundario] en el 2002 y egresé como de pedo, mis viejos no tenían plata, tenía que irme caminado a la escuela, tenía que levantarme a las seis de la mañana hacer esa caminata que son como ocho kilómetros o algo así, entonces terminé el secundario y no quería saber nada, [...]. Antes de terminarlo, vuelteando por las murgas como que tenía ganas de tocar, tenía ganas de bailar –siempre me da ganas de hacer todo- y nunca podía entrar, el único que me daba cabida era el Roberto, y el Roberto me enseñó a hacer malabares y con eso comencé a viajar. Yo me puse a hacer malabares pero no sabía que iba a hacer con eso, lo aprendí porque me gustó y después en el viaje me di cuenta de lo importante que era. Con eso fui ganando monedas y conociendo gente que vivía de eso... (Sebastián).

Y así fue, mis inicios en la murga fueron bailando, porque me gustaba bailar, como no le podía agarrar la mano empecé con los malabares y los malabares me abrieron otro mundo, el mundo de viajar, el mundo de conocer gente, el mundo de conocer la calle también. Yo me había hecho amigo del Sebastián y conocimos un pibe de Buenos Aires acá en San Luis. Y este pibe nos vio talento que se yo, vio que estaba bueno lo que hacíamos y nos dijo ‘Por qué no van al

semáforo, háganse unas monedas', entonces empezamos a experimentar el semáforo. La primera vez que fuimos creo que hicimos \$10 pesos y nosotros chochos, en ese entonces teníamos 17 ó 18 años nosotros. Y bueno, a través de la plata, más allá de que nos gustaba el semáforo, no pudimos dejarlo más. (Roberto).

El sus biografías el saber aprendido aparece relacionado íntimamente con una práctica vital concreta, la práctica de estar en la calle, viajar, hacer “unas monedas” en el semáforo, etc. Este recorrido también les implicó la apertura de horizontes y posibilidades vitales en un sentido material y simbólico. Uno de estos aprendizajes tuvo que ver con las posibilidades de transformación social que les brindaba el arte del que se habían apropiado.

Primero yo lo hacía como un juego, un hobby más, pero ya pasado los años te das cuenta la herramienta que tenés, por ahí inconscientemente porque andas por lugares que... yo vivía en Paraná en la villa [chavola] del Morro, y ahí los chicos desde los 9 años hasta los mayores robaban. Y uno de ellos –cuando era más chico- había aprendido a malabarear... bueno y los pibes del barrio lo habían visto a este otro hacer eso con los malabares y al momento de mi llegada –pasaron los meses- aprendieron estos malabares y ya no robaban, ya no andaban en la calle porque así nomás, se iban al semáforo –que no sé si está bien o está mal- pero ya no robaban, ayudaban a sus madres, era una entrada de dinero. (Roberto).

Ahí [en los viajes con malabares] conocí los ocupas, los movimientos de murga, los movimientos artísticos y ahí empecé a entender el arte como herramienta para modificar la realidad así. Y como que ahí te das cuenta cómo tenés que hacer. (Sebastián).

La biografía de la cuarta coordinadora entrevistada –Ema (25)- transcurrió por carriles un tanto diferentes. Ella creció también en el ámbito de la barriada, pero en uno de los barrios de clase media. Su trayectoria escolar fue un tanto diferente a la de sus compañeros, terminó la secundaria sin problemas y se recibió como Profesora en Ciencias de la Educación en la universidad pública nacional. En

paralelo a su formación universitaria, militó durante varios años en un proyecto de educación popular desarrollado en otra barriada urbano-marginal de la provincia, luego de algunos conflictos y cuestionamiento en ese grupo –sobre los que más adelante volveremos- decidió continuar su militancia en el proyecto de la murga. Al momento de realizar nuestro trabajo de campo, Ema vivía en una de las habitaciones del local de CC, había tomado esta decisión como una manera de estar más cerca y compartir la cotidianeidad con los niños, niñas y adolescentes que asisten al proyecto murga.

Como se puede observar, los recorridos vitales de los y la coordinadora del proyecto se encuentran íntimamente ligados a la historia del territorio –particularmente en el caso de Andrés- y sus experiencias vitales les permiten una cercanía vivencial para con los niños, niñas y adolescentes que se acercan al proyecto murga. Remarcamos estos datos porque, a nuestro juicio, resultan importantes para entender cómo se tejen los vínculos en general y las relaciones de autoridad en particular en el ámbito de la murga.

7.2.2.3. Los chicos y chicas destinatarias del proyecto.

El grupo de destinatarios del proyecto están conformados por niños, niñas y adolescentes de los barrios más vulnerados del territorio, particularmente del Aeroferro. Sus edades oscilan entre los 12 y 18 años aproximadamente. El grupo actual está conformado por unos 20 chicos y chicas, no obstante esto el número fluctúa notablemente de acuerdo al momento de trabajo. En épocas previas a las actuaciones veraniegas del carnaval, por ejemplo, la cantidad de integrantes puede aumentar hasta 60 ó 70. De todas maneras, el “núcleo duro” de continuidad en ensayos, actuaciones y viajes que se proponen desde la murga durante todo el año, está formado por estos 20 miembros.

Según lo que pudimos indagar, de este grupo de chicos y chicas la mitad asiste a la escuela primaria, pero lo hace con discontinuidad y arrastrando varios años de repitencia y sobre-edad, por lo que su permanencia está en serio riesgo. El resto de integrantes ya abandonaron la escolaridad formal, la mayoría en el nivel primario y algunos en el secundario. Este proceso de abandono se fue dando en

paralelo a su ingreso y permanencia en el proyecto murga. Los relatos acerca del abandono de la escuela son diversos, desde situaciones de violencia acompañadas por malos tratos en la escuela, hasta carencia de plazas en las instituciones de la zona. Dos testimonios aportados por los entrevistados ilustran esta situación.

Yo fui a la escuela 70, después no fui más porque me cagaban a piñas. Son bardenos los guachos de allá y a mí no me gustaba ni ahí y me les paraba. Hasta que un día se me cruzaron cinco grandotes, tendrían unos veinte años. (¿De la escuela?). No eran de la calle nomás. Yo iba a la escuela, me encontraron de pechito así, yo quería esquivarlos pero se me pusieron adelante ¿Qué onda con vos pibe, no te conozco? Le dije yo, y un grandote me agarró del cuello desde atrás mientras otro me sacaba las zapatillas. Después se fueron, yo agarre un pedazo de escombros así y se los tire y le pegué por acá (en la espalda). Un viejo quiso agarrar a uno y se le escapó. Después el viejo vino a donde estaba yo pero los guachos se habían tomado el palo. Tenía muchos problemas en la calle yo, por eso deje de ir a la escuela. Aparte me llevaba mal con los maestros, me bardeaban⁹²... (Paco).

Yo dejé en cuarto año. Iba a la comercio, a la Manuel Belgrano, la número 7. La dejé porque comencé a trabajar a la tarde y no podía ir más. Ahí fui a buscar a la nocturna que está en el centro, me pidieron los papeles y no los tenía. Al otro día los llevé pero ya no había más vacantes, por eso dejé la escuela. Aparte me pedían \$40 pesos [para la inscripción] y no los tenía yo. Después me ofrecieron trabajo en Juana Kóslay⁹³, algunas changuitas, cortar el césped, podar y me quedé con eso. (Rolo).

Desde la y los coordinadores de la murga se les insistió, con poco éxito, para que continuaran en la escuela. Cuando vieron que esto no funcionaba, se los intentó insertar en los proyectos educativos de CC, pero tampoco los chicos pudieron sostener la continuidad.

92

Agredían verbalmente.

93

Pueblo colindante con la ciudad capital

En cuanto a la organización de estos chicos y chicas dentro del espacio se da a través de una división de acuerdo a las disciplinas artísticas en las que cada uno se desempeña. Así hay un subgrupo de *músicos* (7 chicos aproximadamente) que son coordinados por Andrés y Federico⁹⁴; y un subgrupo de *bailarines y malabaristas*, coordinados por Ema, Sebastián y Roberto. Esta división no es estática ya que algunos rotan en los diferentes papeles de la murga. En el caso de los músicos, el grupo está formado en su totalidad por varones y, ocasionalmente, se incorpora alguna chica.



(Un grupo de chicos dirigiéndose a un ensayo. De fondo “el paredón” que da nombre a la murga).

7.2.2.4 Principios organizativos, modalidad de funcionamiento y objetivos del espacio.

La murga adhiere a los principios político-organizativos enunciados por CC., con los ajustes que la particularidad del grupo y su propio proceso de construcción les va exigiendo. La puesta en juego de estos principios hay que verla de manera procesual, no como definiciones que se adoptan desde el principio de la tarea – cuando sólo los reúne el deseo de realizar un proyecto común - sino como decisiones y modalidades de funcionamiento que se van instituyendo poco a poco, en la medida en que el proyecto avanza y gana consistencia.

94 Coordinador de ingreso reciente no entrevistado.

Lo mismo vale decir para las relaciones que se establecen entre coordinadores e integrantes de la murga. Si bien se parte de afirmar la horizontalidad y las decisiones asamblearias, esto fue – y es - un proceso que se va dando poco a poco. En un principio, las decisiones estaban más centradas en la coordinación, pero a medida que el grupo se fue consolidando la toma de decisiones se ha ido socializando, sobre todo con los que más continuidad han tenido en el proyecto e inclusive con la incorporación de algunos padres a los espacios de asambleas. De todos modos, vale señalar que este lento proceso de ampliación del colectivo en la toma de decisiones nunca está exento de tensiones, conflictos y desencuentros.

En cuanto a los objetivos que persigue el grupo, si bien no están estipulados formalmente, en base a las entrevistas realizadas con la y los coordinadores podríamos reconstruir que **a.)** En primer lugar buscan poner a disposición de los chicos y chicas un espacio de formación donde éstos puedan acceder al conjunto de las herramientas y saberes artísticos que hacen a la disciplina de la murga **b.)** En segundo lugar también buscan transmitir un conjunto de “valores”, “modalidades de relación” o “prácticas de organización” vinculados con el trabajo colectivo y los principios ideológico-políticos que sustenta el espacio (horizontalidad, solidaridad, respeto mutuo, lucha por el cambio social, etc.) **c.)** Finalmente, buscan que el espacio de la murga sirva para que los chicos y chicas puedan construir o re-construir un proyecto vital como artistas (Esto, sobre todo, con aquellos que han abandonado la escuela y no se pueden insertar en el ámbito laboral).

En la dinámica cotidiana de la murga, estos objetivos se concretan en espacios y actividades *hacia adentro* del propio grupo (ensayos, asambleas y reuniones de planificación/organización) y *hacia afuera* (“toques” o actuaciones, viajes para realizar intercambios o formaciones y actividades puntuales para financiarse).

- Los **ensayos** se realizan por la tarde unas tres veces por semana, su duración es de dos o tres horas. Se organizan en ensayos parciales (donde se divide al grupo total en subgrupos de acuerdo a la disciplina artística en la que se desempeña cada chico o chica) y en ensayos generales (donde se junta el grupo total). En las épocas en que una actuación o “toque” se avecina, los ensayos se realizan todos los días. El lugar físico de los mismos, al carecer de

infraestructura, es un descampado o baldío (que en la cotidianeidad barrial funciona como una precaria “placita”) ubicado en el barrio Aeroferro a escasos metros de las viviendas de la mayoría de integrantes. Un dato interesante a tener en cuenta es que, más allá de estos ensayos programados, los chicos (fundamentalmente el grupo de músicos) ensayan casi todos los días, por decisión propia, durante varias horas.

- Los **“toques”** o **actuaciones** determinan la dinámica del espacio. Se realizan con bastante frecuencia (dos o tres veces por mes), sobre todo en verano cuando se avecinan las fiestas de carnaval en la ciudad capital y otros pueblos y/o ciudades de la provincia. Los motivos o excusas para realizar un “toque” varían notablemente, puede ser desde un acto o una movilización por algún reclamo político-social, hasta la contratación para algún evento, o la actuación en algún teatro. De todas maneras el evento que más genera expectativa en el grupo es, sin duda, el carnaval. En ese espacio es donde se juntan para competir o colaborar con las murgas de otros barrios de la ciudad.⁹⁵
- Las **asambleas** también forman parte de la dinámica de trabajo. Si bien no tiene una regularidad pautada, se las convoca cuando hay que tomar decisiones importantes que involucren al grupo total. Entre los temas que se suelen tratar son: divisiones de tareas para una actuación, deliberaciones para decidir qué se hace con el dinero que entra a la murga (por actuaciones, proyectos presentados o premios ganados), organización de algún viaje que surja, tratamiento de algún conflicto, etc.
- Los **intercambios** con propósito de **formación** o de actuación en otras provincias demandan la organización de diferentes viajes en el año.
- Finalmente, también hay una **reunión de coordinación y/o planificación**. Suele hacerse semanalmente y sólo asisten la y los coordinadores. En estas reuniones se discute y reflexiona sobre lo que pasa en el grupo, se fijan criterios y posturas respecto de los problemas que van surgiendo, también

95 Durante los carnavales de los años 2011, 2012 y 2013 la MDP ganó la competencia organizada por el ayuntamiento local.

se las suele aprovechar como instancias de formación. La *coordinación del espacio es fundamentalmente colectiva*, las discusiones, conflictos y decisiones más relevantes son abordadas grupalmente. No obstante esto también hay una subdivisión de acuerdo a la disciplina artística en la que está formado el coordinador o coordinadora.

7.2.2.5. Algunas problemáticas que atraviesa el espacio.

- **Carencia de espacio físico e infraestructura.**

En reiteradas oportunidades, tanto coordinadores como destinatarios del proyecto nos mencionaron la carencia de un espacio físico propio como una de las dificultades más serias que atraviesa el grupo. Este hecho les imposibilita tener un lugar donde guardar las pertenencias de la murga (instrumentos, vestimentas, estandartes, etc.) y, sobre todo, un espacio guarnecido donde realizar los ensayos. Este último aspecto es clave, sobre todo en invierno, cuando las temperaturas bajan y el trabajo al aire libre se hace imposible.

También el carecer de espacio les ha significado problemas con la policía y los vecinos por “los ruidos molestos” que realizan. El ingreso de la murga a CC le permitió solucionar en parte estos problemas, pero el lugar para ensayar sigue pendiente. Al momento de realizar nuestro trabajo de campo se estaban presentando proyectos en el ayuntamiento para avanzar en este sentido.

- **Problemas de financiamiento y discontinuidad del trabajo.**

El proyecto de murga, en general, se ha financiado a través de las actuaciones que realiza, los premios de los concursos en los que participa y a través de la presentación de algunos proyectos al Estado para obtener subsidios; este dinero ha bastado para comprar los insumos necesarios para su trabajo. El eje de la problemática económica pasa por la carencia de un estipendio para la y los coordinadores, quienes reiteradamente plantean la dificultad que les significa que su tarea no sea considerada “*un trabajo*” o no se la “*valore lo suficiente para poder vivir de ella*”. Esto, a su vez, implica una traba para su continuidad en el proyecto, ya que en ocasiones deben retirarse un tiempo por sus necesidades laborales.

...un tiempo nosotros nos colgamos haciendo nuestras cosas –porque también nosotros preocupados por trabajar, porque ya no había forma, nosotros no podíamos trabajar de eso, no, no le daba guita a nadie. En esa época yo estaba viviendo con la O. en casa, entonces yo me empecé a desesperar y buscaba laburar... y los chicos [coordinadores] también, comenzaron a sentir la necesidad de... era muy lindo pero nosotros teníamos que comer, ganarnos la vida... (Andrés).

▪ **Conflictos entre los y las integrantes del proyecto.**

La historia y la práctica cotidiana de la murga están atravesadas por una serie de conflictos que tensionan los vínculos entre las y los integrantes del proyecto, algunos de los cuales han puesto en cuestión la existencia misma de la murga. Estos conflictos abarcan las relaciones entre coordinadores, entre estos y los chicos/chicas que participan del espacio, y hasta con los padres y madres. Según lo que hemos podido observar y analizar, lo que se pone en juego en estos conflictos son las disímiles expectativas respecto a los objetivos del grupo y de la tarea que éste realiza. En general, estos desacuerdos se procesan en las instancias asamblearias; cuando no se ha podido realizar esto se han producido interrupciones en la tarea y el alejamiento de algunos integrantes.

Cuando revisamos los conflictos narrados vemos que gran parte de ellos pasan, fundamentalmente, por la diferencia de criterios para decidir la inversión-distribución del dinero obtenido por el grupo.

...la plata [ha generado los conflictos] más que todo. En realidad la plata genera la posibilidad de concretar ciertos deseos que todos tenemos, se ponen en juego otras cosas y se mezcla todo. Se mezclan tus necesidades, tus deseos personales más que grupales. (Sebastián).

Estas discusiones y desencuentros no sólo atraviesan a la y los coordinadores sino también a los chicos, chicas y sus padres y madres. Un ejemplo de ello son las discusiones que se suscitaron en una asamblea a raíz de qué hacer con el dinero obtenido por el premio del carnaval en el que habían participado. Mientras

la y los coordinadores sostenían que había que guardarlo para el proyecto murga; los chicos y chicas junto a sus padres y madres querían que ese dinero se repartiese entre quienes habían participado del evento, como si fuera un “trabajo”⁹⁶. Al final terminó prevaleciendo esta postura.

En este sentido es que, nos parece, este tipo de conflictos se vinculan con las disímiles expectativas y necesidades que se ponen en juego. Mientras unos priorizaban el proyecto a largo plazo, otros hacían lo propio con la retribución económica más inmediata. Expectativas y objetivos que, al no estar fijadas de antemano y construirse a medida que el espacio se desarrolla y se instituye, se encuentran en permanente negociación entre los diferentes actores.

Otro foco de conflictos frecuentes -sobre todo entre el equipo de coordinación y los chicos/chicas- es el que se da en relación al cumplimiento de las reglas o normatividades internas que el espacio va fijando para su funcionamiento. Como veremos más adelante, una de las prácticas de construcción de autoridad ha sido instituir una serie de “códigos” internos que regulan las interacciones y establecen ciertos límites entre lo prohibido y lo permitido en el espacio de la murga. Estos códigos se han instituido a partir de procesos de negociación, no obstante esto su cumplimiento, transgresión y vigilancia acarrearán frecuentemente conflictos entre unos y otros.

7.3. Relaciones de autoridad en la Murga Del Paredón.

Breve Introducción

Pensar las relaciones de autoridad pedagógica al interior del espacio de la murga nos obliga a situarnos en un lugar muy diferente al analizado en el caso de la Escuela San Luis. Estas diferencias señalan especificidades que nos obligan a preguntarnos: por la pertinencia del concepto de autoridad pedagógica para analizar estas prácticas artístico-educativas; por el tipo de estructura organizacional que se plantea el espacio; y por los presupuestos desde donde parten los actores

⁹⁶ Más adelante volveremos sobre la representación que los chicos han construido de la murga como un lugar de trabajo.

institucionales. También es necesario que realicemos algunas aclaraciones respecto de la nominación de los actores involucrados.

A diferencia de lo que ocurría en la escuela, el concepto o la problemática referida al ejercicio de la autoridad no es algo que interpele de manera significativa a quienes integran el proyecto (sean estos las y los coordinadores o los niños, niñas y adolescentes que participan de él). En este sentido, al abordar estas prácticas artístico-educativas desde esta noción implica que estamos trayendo un concepto ajeno al campo semántico del grupo. Si en el caso de la escuela hablábamos de una dilatación de sentidos y significados en relación al concepto, aquí deberíamos hablar de una cierta oquedad para referirse a él. Más bien lo que se puede encontrar, como veremos más adelante, es un manifiesto rechazo a pensar las relaciones que se establecen entre los y las murgueras desde este concepto.

Este punto de partida nos obliga a ser conscientes de que vamos a ejercer una cierta “violencia hermenéutica” sobre estas prácticas, ya que las interpretaremos desde una noción que les es, por lo menos en sentido manifiesto, ajena. No obstante esto es lícito preguntarse ¿Las relaciones de autoridad y los fenómenos sociales a los que ellas aluden –asimetría relacional, obediencia consentida, reconocimiento, etc.- se ponen en juego en el devenir cotidiano de esta experiencia artístico-educativa? Ciertamente creemos que sí e intentaremos ponerlo en evidencia en nuestro análisis. Más allá de que para los sujetos entrevistados resulte significativo o no este problema, nosotros utilizaremos el concepto de autoridad pedagógica como un analizador desde donde interpelar y analizar sus prácticas.

El segundo aspecto que señala una especificidad del grupo murga respecto de la escuela resulta más obvio. Antes analizábamos una institución formal organizada en torno a una estructura jerárquica de poder, donde los diferentes roles y status asignados institucionalmente están delimitados, aún cuando se dieran fuertes procesos de des-institucionalización. A diferencia de esto, en este caso estamos frente a una institucionalidad de tipo informal, organizada en derredor de una matriz más horizontal que jerárquica y cuyos roles o papeles -aún cuando no carezcan de definiciones implícitas- son lábiles e intercambiables.

La tercera especificidad de este escenario se relaciona estrechamente con la modalidad de organización que asume el grupo y cómo esta implica un supuesto de partida diferente para quienes de ella participan. Si las y los profesores y estudiantes de la escuela partían de una asimetría estructural para establecer sus relaciones, aquí los y las murgueras lo hacen desde una igualdad o simetría relacional. Simetría que abarca las relaciones entre el grupo de la y los coordinadores, y de estos para con los chicos y chicas.

Esta “igualdad” de la que parten -más allá de que se corrobore o no en la cotidianidad grupal- es el a priori organizativo e ideológico desde donde construyen y evalúan sus vínculos. Este supuesto implica ventajas y desventajas a la hora de encarar los procesos de construcción de autoridad pero En cualquier caso, nos ofrece un punto de partida diferente y un terreno de exploración novedoso para indagar como se instituyen estas relaciones.

Finalmente, una aclaración respecto del cambio en las nominaciones de los actores involucrados en la experiencia. A las y los adolescentes los denominaremos “chicos chicos autorizantes”, y a las y los coordinadores “chicos grandes autorizados”. Este cambio tiene la intención de resaltar algunos aspectos singulares de esta experiencia artístico-educativa.

En primer lugar rescata una forma particular que los actores de la experiencia utilizan para nombrarse entre ellos y ellas. Si bien no es la única manera en que lo hacen, si resulta bastante frecuente que se denominen respectivamente como los “chicos, chicos” y los “chicos, grandes”. En segundo lugar, esta manera de nombrarse –más allá del aspecto anecdótico que implica- nos hizo reflexionar sobre las cercanías inter-generacionales que se dan en este espacio y cómo este hecho singulariza el escenario respecto de otras experiencias educativas donde las asimetrías etarias son más pronunciadas.

En el caso de la Escuela San Luis la diferencia entre adultos (docentes) y adolescentes (estudiantes) estaban claramente marcadas, no sólo por una cuestión de edad y pertenencia social/generacional, sino por las posiciones materiales y simbólicas que ambos ocupaban en la organización escolar. En el caso de la MDP

estas diferencias taxativas tienden a difuminarse, no es que no haya una diferencia entre la y los coordinadores adultos y los y las jóvenes murguistas, sino que éstas son más borrosas y, muchas veces, aparecen puestas en entredicho. Esto ocurre no solo porque las diferencias etarias, generacionales y socioculturales son menores, sino porque la manera de trabajar y organizarse que propone la murga quiere despegarse de esas demarcaciones taxativas entre adultos/niños o docentes/estudiantes. Llamar a los jóvenes que participan de la murga “chicos chicos” y a los coordinadores “chicos grandes” quiere marcar esta ambigüedad posicional. La denominación señala, en primer lugar, una coincidencia entre las posiciones de ambos (la palabra “chicos”) y, en segundo, una diferencia (“chicos” y “grandes”). En este sentido es que, consideramos, estas denominaciones describen mejor una singularidad de la experiencia que esperamos aclarar a medida que desarrollemos la exposición.

La información recogida de los participantes de la murga, al igual que lo hicimos con la Escuela San Luis, la organizamos en base a interrogantes que, para el caso de los “chicos, chicos autorizantes” son: ¿Qué sentidos o concepciones sustentan en relación a la autoridad pedagógica? y ¿Cuáles son los motivos por los cuales atribuyen autoridad? mientras que, para los “chicos, grandes autorizados” repetiremos la primer pregunta y modificaremos la segunda por ¿Cuáles son las prácticas mediante las cuales construyen autoridad o referencialidad pedagógica?

Como se puede observar, hemos suprimido la pregunta por el lugar que ocupa el conocimiento en los procesos de atribución/construcción de autoridad. Esto se debe a que -a diferencia de lo que ocurría en la escuela - el saber artístico que se transmite en el espacio de la murga constituye el motivo central por el cual los “chicos, chicos” atribuyen autoridad a la y los coordinadores. Por ello la pregunta por el lugar que ocupa el conocimiento u objeto cultural en el proceso está contestada ya en el segundo interrogante. Redundar en ello hubiese implicado repetirnos innecesariamente.

7.3.1. Relaciones de autoridad desde los “chicos, chicos autorizantes”

Las categorías que desarrollaremos en este apartado serán las siguientes:

¿Qué entienden por autoridad los “chicos, chicos autorizantes” de la MDP?

Concepciones y sentidos construidos en relación a la autoridad

“Algunos parecían milicos”

Rechazo y resistencia al poder (o autoridad formal)
percibido como violenta o arbitraria

“Hago caso porque me gusta tocar”

Reconocimiento mediatizado por valorización
del espacio y lo que éste ofrece

¿Por qué atribuyen autoridad los “chicos, chicos autorizantes” de la MDP?

**“Nosotros tocábamos con las botellas, pero hacíamos ruidos nomás.
El Ale nos enseñó”. Del ruido a la música, atribución de autoridad
por posesión y transmisión del saber musical**

Atribución de autoridad por significatividad de la propuesta artístico-educativa

“La música te lleva”

La experiencia del “toque” como legitimadora

“Hacer unas monedas”

La noción de trabajo como legitimadora del espacio

“Nosotros nada que ver con las otras murgas”

Legitimación por construcción identitaria

“Con los chicos grandes somos amigos, aunque a veces se ponen en milicos” Legitimación y deslegitimación por vínculo de amistad

Legitimación por procesos y espacios autorizados

“Lo que inventamos nosotros, no lo copiamos de ningún lado”. Autorización de un ritmo propio

Me gusta tocar y hacer tocar”.
Autorización de otros espacios y experiencias artísticas

7.3.1.1. ¿Qué concepciones o sentidos en relación a la autoridad pedagógica sustentan los “chicos, chicos autorizantes”?

7.3.1.1.1 “Algunos parecían milicos”. Rechazo y resistencia al poder o autoridad formal percibida como violenta y arbitraria.

Lo primero que salta a la vista al analizar los sentidos que, respecto de la autoridad y la autoridad pedagógica, han construido estos “chicos, chicos” de la murga es cierto rechazo a las autoridades meramente formales o, dicho de manera más precisa, a quienes la ejercen arbitrariamente, basándose únicamente en la posición de poder que ocupan. Esto lo podemos ver, por ejemplo, cuando relatan sus experiencias escolares. Ahí, al parecer, lo que se pone en juego es el ejercicio de un poder violento y desnudo de autoridad, en el sentido de que no parece implicar reconocimiento ni reciprocidad alguna para quien se encuentra en la posición subordinada.

E- *Y en la escuela cómo te iba, te gustaba?*

P- *Más o menos, porque un profesor quería pegarme. Decía que era lerdo y me pegaba coscachos⁹⁷ [..risas..]. Yo miraba y hacía despacio, con paciencia. Y un día me gritó y me cansó así... entonces yo lo rebajé y el hizo así [levanta la mano, como simulando la amenaza de un golpe...] como amagando pegarme. Después, al final, no me hizo nada pero en las pruebas me puso un uno. Eso*

fue hace mucho tiempo ya, hace una banda que no voy a la escuela, capas que este año la comience.

E- No entiendo ¿Qué querés decir con que “lo rebajaste”? ¿Le pegaste, le gritase?

P- No. Es como que me le paré de frente y lo miré fiero, como de arriba, como diciéndole “qué te haces el pistola vos”. (Paco).

El ejercicio de ese poder genera la reacción, la resistencia. Resistencia que no pasa necesariamente –por lo menos hasta donde nos comentaron- por el ejercicio de la violencia física, pero sí por marcar la disconformidad. En el ejemplo analizado, la resistencia o defensa ante lo que se vive como un trato violento y desvalorizador adquiere la forma de “rebajar” o “mirar fiero”.

Resulta interesante reparar en las metáforas del “rebajar” y de la “mirada” que ya aparecieron en el discurso de los chicos y chicas de la escuela. En primera instancia habría que resaltar que este “rebajar” o “ser rebajado” se juega en la inmediatez de la interacción y parece vincularse a cómo se procesan las relaciones donde una jerarquía está involucrada. Aunque pueda resultar obvio, se “rebaja” a quien, por alguna razón, se siente que está por encima de uno ¿Por qué se lo rebaja? Porque se siente que desde ese “arriba” se ejerce algún tipo de arbitrariedad o violencia sobre quien se encuentra “abajo” ¿Implica esto un rechazo a la asimetría o a la jerarquía en sí misma o a cierta forma de “habitarla” o ejercerla? No podríamos asegurarlo, pero nos parece que la resistencia se ejerce contra la acción que, viniendo de esa posición jerárquica, se interpreta como arbitraria o violenta contra la propia persona.

Quizá esa particular forma de habitar la asimetría enunciada (y denunciada) por los “chicos chicos” la podamos aprehender recurriendo a otra metáfora que utilizan frecuentemente, la del “milico”. En este otro ejemplo, también referido a una experiencia escolar, José nos decía:

J- Yo dejé de ir [a la escuela] el año pasado. Iba a la Esteban Adaro, llegué hasta primer año. No fui más porque me llevaba mal con las profesoras...

E- *Y por qué te llevabas mal?*

J- *Porque... qué se yo... por todo. Eran re bardenos los profesores, no te podías ni mover y de ahí te bardeaban, te gritaban. Yo tenía ganas de mandarlos a la mierda, por eso no fui más. Algunos parecían milicos. No, yo no quise ir más...*

E- *No entiendo ¿Qué querés decir con eso de que “parecían milicos”?*

J- *Que no te dejaban hacer nada, te cagaban a pedo por todo, eso... ponéle, estabas ahí embolado [aburrido], charlabas un poco y te gritoneaban.*

E-*¿Vos no quisiste ir más o de la escuela te corrieron?*

J- *No, fui yo el que no quise ir más. Yo no voy a dejar que me traten así, no sé quién se creían. A mí, así, no me manda nadie. No me gusta que me gritoneen. (José).*

En términos literales la palabra “milico” se refiere al policía, figura que –en el contexto de estos barrios- no se caracteriza por tener buena prensa. El “milico” o policía es asociado a la represión. Cuando aparece el “milico” en el barrio, es porque hay “bardo” y quieren meter preso (o “en cana”) a alguien. En el contexto de estos barrios “el milico”, o la institución policial en general, parece resultar la expresión más patente y cotidiana de la autoridad estatal. Un estado que no llega para garantizar derechos, pero sí para reprimir cuando hace falta. Como ya mencionamos, este fenómeno podríamos enmarcarlo en lo que Wacquant (2001) denomina –pensando en otro contexto, pero que resulta plausible de ser aplicado aquí- el reemplazo operado por el neoliberalismo de un estado de semi-bienestar, a un estado penal.

De esta manera, la utilización de este significante para denominar una manera de ejercer el poder –o la autoridad formal- en el escenario escolar, pareciera indicarnos que, desde la perspectiva de estos chicos, lo que la estaría caracterizando es el ejercicio de la represión. Represión que se ve como arbitraria y por ello se la resiste, se la enfrenta y, finalmente, se la deja de lado con el abandono escolar. Quizá, para comprender cabalmente el sentido que adquiere esta percepción de arbitrariedad en cuanto al ejercicio de la autoridad docente, deberíamos

contextualizarla dentro del poco sentido general con que aparece investida la institución escolar.⁹⁸



7.3.1.1.2. “Hago caso porque me gusta tocar”.
Reconocimiento mediatizado por valorización
del espacio y lo que éste ofrece.

El sentido de rechazo o resistencia a la autoridad no es el único que emerge de sus palabras. También encontramos otros significados más positivos respecto de las relaciones jerárquicas y su lugar como autorizantes en ellas. Para estos chicos el entrar en una relación de autoridad –con la asimetría, el reconocimiento y la obediencia voluntaria que ello implica– pareciera estar condicionado por, al menos, dos factores. En primer lugar por el sentido o la utilidad concreta que se le da a esa relación, y en segundo por cómo ejerce la autoridad concedida quien se encuentra en la posición superior del vínculo.

En el primer aspecto aparece, de nuevo, la idea de reciprocidad a la que ya hemos hecho mención. Se otorga autoridad cuando esa autoridad tiene algo que es va-

⁹⁸ Esta modalidad de relación entre estos chicos, chicas y “milicos” también la podemos entrever en esta anécdota narrada por una chica de la murga y registrada en nuestro cuaderno de campo: “...El otro día, salimos del ensayo y con mi primo le sacamos la moto a mi tío. Salimos a dar una vuelta por frente de la iglesia y justo nos chapó un milico. Estaba ahí y nos miró raro. Nosotros seguimos dando vueltas como haciéndole burla. No sé quien se cree. Total estaba a pata, no nos iba a alcanzar. Igual, cuando vimos que empezaba a joder, la trajimos de vuelta a la casa. El tío ni se dio cuenta....” (Tamara).

lioso para ofrecer, si es una autoridad que nada promete u ofrece no parece ser digna de reconocimiento y obediencia. En el caso de las menciones a las figuras deslegitimadas de las y los maestros pareciera estar operando esto. En la medida en que no se entiende para qué se está en la escuela ni cuál es la utilidad concreta de ello, no hay razones para obedecer a la autoridad y menos aún cuando actúa como “milico” o priorizando la faz represiva. Con respecto al espacio de la murga podemos ver esta misma operación en sentido contrario, aquí se obedece o se “hace caso” porque se visualiza la utilidad o el sentido concreto de ello.

E- *¿Y en la murga te mandan?*

R- *Si, algunas veces el Ale, el Sebastián o los chicos grandes...*

E- *¿Y a ellos les haces caso, les das bola?*

R- *La mayoría de las veces sí, aunque a veces nos peleamos un poco...*

E- *¿Por qué les haces caso?*

R- *Porque me gusta tocar, porque quiero estar en la murga.*

E- *¿Ah, sino les haces caso no puedes estar, te echan?*

R- *No es eso. Es que me gusta, está bueno. Aprender los toques, salir, eso. Por eso les doy bola. (Rolo).*

El estar en la murga conlleva beneficios concretos, asequibles, claramente visualizables; por ello se decide obedecer o “hacer caso” a las figuras de autoridad, porque se quiere acceder a lo que ellas y el espacio ofrecen. Ahora bien, esta obediencia por valorización del espacio no resulta incondicional ni mucho menos sino que, como decíamos anteriormente, está supeditada a que no se adopte una posición de “milico”. Si se interpreta que se ejerce una arbitrariedad (más allá de que esta efectivamente lo sea) emerge la deslegitimación y la resistencia.

E- *¿Le das bolilla a los chicos grandes?*

J- *Si al Fede, al Ale. Al Sebastián algunas veces, a la Ema hasta ahí nomas...*

E- *¿Por qué hasta ahí nomás con la Ema?*

J- *Porque se pone en ortiva, en buchona*⁹⁹. Yo ahora no la puedo ni ver.

E- *¿Qué pasó?*

J- *Un problema que no se puede contar... igual ya pasó.* (José).

Como vemos la calificación de “milico” (en este caso remplazada por los equivalentes aproximados de “ortiva” o “buchona”) no sólo se restringe al espacio escolar, sino que es una adjetivación que también se utiliza para describir acciones de la y los coordinadores de la murga. En este caso la coordinadora realiza una acción que los chicos interpretan como arbitraria y por ello la descalifican.

Según nos narró Ema, el acto por el cual la tildan de “ortiva” tiene que ver con que, en el ámbito de una asamblea, ella planteo ante los padres que los chicos habían prendido un cigarrillo de marihuana (porro) al regresar de una actuación, transgrediendo una regla que se había fijado para el espacio. De ser esto así la pregunta que nos surge es ¿Cualquier afirmación de un límite o una regla convierte a quien lo hace en “milico”, es decir, es interpretada como represiva y por eso se la resiste y desobedece? En el capítulo anterior habíamos hablado de que el ejercicio de la autoridad implicaba tanto “prácticas de promoción”, como “prácticas de contención” (entendidas como la puesta de límites, la afirmación de normatividades, etc.). La idea de “milico, ortiva o buchón” aplicada a quien intentó afirmar una normatividad, nos hace pensar que los chicos son especialmente reacios a estas prácticas de contención aún cuando éstas se den en el marco de un espacio que para ellos resulta valioso y tiene un sentido concreto.

Esta convivencia de representaciones de rechazo a la autoridad y las relaciones jerárquicas (interpretadas desde la metáfora del “milico”), con otras que las valorizan en función del sentido concreto que estas tienen, nos hace pensar que la aceptación y el reconocimiento de relaciones asimétricas por parte de los “chicos, chicos autorizantes” es particularmente endeble e inestable.

99 Delatora.

7.3.1.2. “¿Por qué atribuyen autoridad los “chicos, chicos autorizantes”?”

En el análisis de las concepciones y sentidos decíamos que la obediencia voluntaria y el reconocimiento de los “chicos, chicos autorizantes” parece estar mediatizado por la valoración que realizan del espacio y lo que éste ofrece. En este apartado intentaremos desglosar esta afirmación explorando cuáles son esos elementos valiosos que, de alguna manera, “convencen” a los chicos para entrar en una relación de autoridad con la y los coordinadores.

En primer lugar analizaremos la prioridad otorgada al saber musical que se pone en juego, pues éste pareciera ser el principal motivo de legitimación. Posteriormente destacaremos algunas experiencias que los chicos valoran particularmente de la propuesta artística-pedagógica promovida desde la murga. En tercer lugar mencionaremos la idea de “amistad” como legitimadora de la y los coordinadores. Finalmente profundizaremos en algunos procesos de aprendizaje que se han “autorizado” o promovido desde el espacio y que, desde nuestra perspectiva, también constituyen motivos de legitimación.

7.3.1.2.1. “Nosotros tocábamos con las botellas, pero hacíamos ruidos nomás. El Ale nos enseñó”. Del ruido a la música, atribución de autoridad por posesión y transmisión del objeto cultural.

De la variedad de cuestiones que se ofrecen en el espacio murga, un lugar primordial en la legitimación de la y los coordinadores le cabe al objeto cultural que ponen en juego. En la base del proceso de atribución de autoridad de estos jóvenes murgueros más que “alguien”, parece haber “algo” o, en todo caso, el “alguien” está supeditado al “algo”. Ese “algo” es la música y ese “alguien” es quien puede enseñárselas o transmitírselas.

Este hecho parece estar vinculado a la génesis misma por la cual se constituye el proyecto. Surge de un requerimiento de los propios chicos por aprender a tocar, su “necesidad” específica pasa por apropiarse de ese saber, a partir de esa necesidad es que legitiman a quien puede introducirlos en la práctica. En este sentido es que en el proceso de legitimación el “algo” parece preceder al “alguien”:

E- ¿Por qué te enganchaste, qué te gusto de la murga?

D- Pasa que acá venían los pibes del [barrio] José Hernández a ensayar con su comparsa. Eso era antes, cuando llegaba el verano, antes del Carnaval. Nosotros estábamos acá, los veíamos y nos dieron ganas. Primero hacíamos ruido con los tachos, pero no sabíamos nada. Ahí lo jodimos al Ale y él nos enseñó. Primero con claves, a hacer ritmo y todo eso ¿Vio? Después ya empezamos a largar los temas y esas cosas.

E-¿Qué es una clave, un ritmo?

D-Es como una base. Unos van haciendo una base y va entrando el ritmo [emula un ritmo golpeándose las piernas] sobre eso se va sumando todo. Un tema empieza con eso y después empieza con todo lo demás. El Ale nos lo enseñaba. Algunos lo sacaban ahí nomás y a otros les costaba un poco más. Entonces nos enseñaba las bases, después las claves y después ya salía el ritmo. Una vez que aprendiste eso ya sabes casi todos los toques.

E-¿Y le hacían caso cuando les enseñaba, le daban bola?

D-Y, si. Le dábamos bola porque queríamos sacar los ritmos. Si no se calentaba¹⁰⁰. Él nos ponía en fila, uno al lado del otro, y nos decía cómo sacar los ritmos” (Diego).

Cuando analizábamos el escenario de la Escuela San Luis, partíamos de una asimetría estructural instaurada por una organización que situaba a estudiantes y docentes en posiciones desiguales. Desde el vamos se establecía una relación de poder donde un actor institucional podía obligar al otro a obedecerle aún en contra de su voluntad. Sobre esta diferencia podía o no existir autoridad, dependiendo de qué hiciera el docente para ganarse el reconocimiento o respeto de sus estudiantes.

En este caso no existe un a priori institucional que establezca la diferencia y que “obligue” a los chicos y chicas a entrar en relación. De hecho los chicos y chicas se acercan a la murga si quieren y su permanencia en ella depende de su voluntad. Ellos y ellas se aproximan porque encuentran en ese espacio, en esa propuesta un “algo” que les resulta valioso, un “algo” que no tienen y que otro u otra si

100 Enojaba

posee. A partir de la diferencia en la posesión de este recurso (la música) es que se instaura la asimetría propia de la relación de autoridad. Aquí el proceso de autorización pareciese darse desde un principio, prescindiendo del poder coactivo. Más adelante veremos -sobre todo cuando describamos la práctica de la y los “chicos, grandes autorizados”- esto no implica que se prescinda totalmente del poder coactivo, porque en la medida que entran en relación se exponen a que el otro u otra (en este caso la o los coordinadores) los obliguen, aún en contra de su voluntad, a acatar algunas reglas o realizar cosas que de otra manera no harían.

Ahora bien ¿Qué significa, desde el punto de vista de estos chicos, ese objeto cultural y esa propuesta? ¿Por qué deciden entrar en una relación de autoridad con quien posee este conocimiento? Porque hacerlo significa la posibilidad de avanzar de un “hacer ruido”, a un “hacer música”. Lo que parece haber en el fondo de la atribución de autoridad es una necesidad de aprender y aprehender el objeto. En la medida en que ese otro u otra lo posee y sabe transmitirlo tiene la posibilidad de “dirigirlos”, de que le presten atención, de que le obedezcan.

E-¿ Vos sabías todo esto antes de empezar con la murga? Porque me dijiste que ya tocaban algo...

P- No, no sabía nada. Nosotros tocábamos con las botellas, pero hacíamos ruidos nomás. El Ale nos enseñó, nos ponía en fila y nos decía “Vos hace esto y esto y esto”... y así fuimos aprendiendo de a poquito [...]aprendí a tocar todo, a tocar la gaceta, a tocar el redoblante, el `a go gó´, el triangulito, el guiro, el geite, la batería... si la batería también me enseñó a tocar el Ale, el teclado también. Por lo de la banda de cumbia. Yo le prestaba mucha atención cuando explicaba, por eso sé todo lo que sé. Más le prestábamos atención yo y el Poli, los otros se ponían a hablar. Creo que no querían aprender, a mi me gustaba, por eso le daba bola, estaba joya... (Paco).

El objeto cultural que se pone en juego en la relación es, nos parece, la clave por la cual los chicos deciden reconocer la figura de autoridad, obedecerle voluntariamente y no tratarla como si fuera un “milico” que los hace “poner en fila” para ensayar. Pues si no existiese esa relación asimétrica basada en la desigualdad en

cuanto a la posesión del recurso musical; si no hubiese otro que sabe más y que por ello se ubica por encima de ellos, no podrían pasar del “*hacer ruido*” al “*hacer música*”.

7.3.1.2.2. Legitimación por propuesta artístico-educativa.

Ahora bien, esta preeminencia del objeto cultural música en el proceso de atribución de autoridad no parece realizarse en el marco de una consideración abstracta o por el goce estético en sí mismo. La valoración se da en el contexto de una propuesta artístico-educativa que proporciona el acceso a experiencias que refuerzan el sentido de este objeto. En otras palabras, la música no legitima por sí misma, sino por las puertas que abre, por las posibilidades que implica.

En las palabras de los chicos hemos identificado tres aspectos que, articulados con la prioridad que le asignan al saber musical, emergen como los más valorados. Organizados desde lo concreto a lo abstracto estos son: La posibilidad de viajar, de salir a tocar; la posibilidad de ganarse “*unas monedas*” con la murga; y la construcción de una identidad personal y barrial a partir de la participación en la murga. A continuación desarrollaremos estos tres puntos.

7.3.1.2.2.1. “La música te lleva”. La experiencia del “toque” como legitimadora del espacio.

El objeto cultural por el cual se otorga autoridad no funciona aislado, sino en el marco de una propuesta que prioriza el hecho concreto de “salir a tocar” de “hacer toques”. El sentido se construye en función de esta situación concreta, de ahí la legitimación de quien la posibilita. La experiencia del “toque” implica para los chicos una multiplicidad de vivencias que les hacen valorizar fuertemente el espacio.

J-La música, la música te lleva ¿O no? Te pone las pilas, salís para adelante, salís a tocar.

E-¿Qué quiere decir que “te lleva”?

J-No sé, que está bueno hacer música, se te mete en el cuerpo.

E-¿Y eso de que “salís adelante, a tocar”?

J- *Digo, al Carnaval, a la plaza para hacer unas monedas, a otros barrios.*

E- *¿Por qué les gusta eso?*

J- *Porque está bueno, te divertís bocha con los guachines, hacés una monedas, pasas el tiempo. (José).*

La afirmación de que “*la música lleva*” -enunciada reiteradamente por todos los chicos entrevistados- puede leerse en varios sentidos. La podemos vincular a una propiedad intrínseca de ese objeto cultural y a todo lo que éste despierta en cuanto a disfrute; pero también podemos interpretarla en el sentido de lo que apropiarse de ese objeto, en el marco de la propuesta de la murga, implica. En este sentido la música “*lleva*” a múltiples destinos: conocer otros lugares, conocer otras personas, otras murgas, otras músicas, etc.

Otra vivencia importante que se da en el marco de esta situación de “*toque*” no tiene que ver tanto con el lugar a donde la “*la música lleva*”, sino en cómo se llega a ese lugar, bajo qué ropajes. Se llega desde el papel de músicos, desde el papel de murgueros, desde el papel de artistas. El ser reconocidos desde esas facetas es una experiencia que los chicos parecen valorar mucho. Ese reconocimiento parece desplazarlos –en términos subjetivos- del lugar social que tradicionalmente se les asigna. Si están con el uniforme de la murga, si están con los instrumentos, se los aplaude, sino se los suele mirar con desconfianza.

P- *[...]...tocamos en Cortaderas, en Carolina, en Quines, en Unión, en Mendoza. A la gente siempre les gusta, si cuando fuimos a Unión tocamos así –éramos invitados- y nos pidieron que tocáramos de vuelta, siempre es así. Nos aplauden, siempre sale algo.*

E- *¿Y eso les gusta?*

P- *Claro, está buenísimo. A mí nunca me habían aplaudido, imaginate.*

E- *¿Está bueno eso?*

P- *Si loco. Te pone las pilas eso. (Paco).*

Por ello “el toque” parece constituirse en una experiencia con alto poder subjetivante. Experiencia entendida -tal y como lo sostiene Larrosa (2009)- no como “lo que pasa”, sino como “eso que me pasa”. Una situación concreta – “eso” -; que conmueve o transforma – “que me”-; y que implica un desplazamiento o pasaje –“pasa”- hacia otros posicionamientos subjetivos.

A continuación citamos una escena donde uno de los chicos rememoraba el último “toque” de carnaval. Desde nuestro punto de vista resulta bastante ilustrativa de lo que este tipo de “toques” significan para ellos en tanto experiencias subjetivantes.

E- *“Contame como fue la movida de lo de este verano, del carnaval...”*

P- *Uh... fue un dolor de cabeza. Nos habíamos puesto las pilas pero algunos no venían a ensayar, o venían un rato y después se iban. Y es como el dicho, no vienen a ensayar pero cuando es el día del toque vienen todos y no es así.... bueno, estuvimos desde dos o tres semanas antes del carnaval, estuvimos todos los días, marchando, ensayando de acá hasta la plaza. Por ahí algunos faltaban y nosotros seguíamos igual... hasta que llegó el día y estábamos todos nerviosos, yo estaba re nervioso, a mi me tocaba ir primero en la marcha, tocando el repique... como yo me sé todos los temas me tocaba a mí... va... en realidad los inventé yo, los inventamos con el Poli. Bueno, llegamos al carnaval, nos pusimos a tocar un rato y sonábamos mal. Al rato fueron cayendo unos chicos, después otros y al final mansa murga se armó, éramos un montón. Como 60 éramos, una murga grandísima. Y nos llegó el turno a nosotros, estábamos re nerviosos. También estaban los chicos grandes, el Sebastián, todos. Ellos estaban acomodando a los chicos, a los bailarines, éramos un montón. Empezamos despacito y dijimos “Acá la tenemos que romper toda” y salimos con todo, marchamos una cuadras tocando con todo. Después de un rato llegamos al palco –lo habían puesto donde está la estación de trenes, cerca de la casa grandota- ahí hicimos una medialuna y nos pusimos en frente, los chicos comenzaron a hacer malabares con fuegos, a bailar, un montón de giladas... entonces como que el jurado quedó flashado. Cuando terminamos, los bailarines se pusieron en fila, nosotros atrás también en fila y salimos con los toques más copados que tiene “Del Paredón”. La gente saltaba, se volvió loca. Cuando*

nosotros vimos eso le dimos al palo con todo, comenzamos a saltar y la gente seguía, estuvo manso eso. Después los de la organización pusieron música y nosotros seguimos tocando nomás. Estuvo joya. (Paco).

El “toque” como experiencia subjetivante y conmovedora, resulta la síntesis, la culminación y, a la vez, la justificación de un proceso. En esta situación se pone en juego el trabajo realizado durante los ensayos y los múltiples aprendizajes conseguidos. De ahí “*el dolor de cabeza*”, “*lo nervios*”. Pero, nos parece, lo que más peso tiene es el lugar en que sitúa a los chicos ante las miradas de esos “*otros*” que, en el caso de la escena citada, están representados por la gente “*que se volvió loca*” y el jurado que quedó “*flashado*”. Si, como ya hemos mencionado reiteradamente, algunas miradas pueden “*rebajar*” o “*hacer sentir menos*”, hay otras que enaltecen y hacen que todo esté “*joya*”.¹⁰¹



(Actuación de la murga en un “toque” del Carnaval de la ciudad de San Luis - 2011).

¹⁰¹ Esta experiencia, que podríamos adjudicarla a la generalidad de los toques que los chicos realizan, resulta especialmente significativa en el toque de “Carnaval”, ya que ahí concurre la familia, los amigos y amigas, los vecinos y vecinas del barrio, otros barrios, etc.

7.3.1.2.2.2. **“Hacer unas monedas”. La idea de trabajo como legitimadora del espacio.**

Otro sentido que, junto a la experiencia del “toque”, parece estar muy presente en los motivos por los cuales se legitima el espacio de la murga y a quienes lo coordinan es la posibilidad de “hacer unas monedas”. El hecho de que el “hacer murga” se constituya en una práctica donde se puede obtener, aunque sea mínimamente, un estipendio económico no resulta para ellos un dato menor. Como ya mencionamos, en la murga se pueden “ganar unas monedas” por un toque para el cual los contratan, por el premio de un concurso o, más sencillamente, saliendo a realizar malabares y tocar en un semáforo del centro.

A veces vamos todos, pero más nosotros, los pibes, con el Sebastián y el Roberto. Ellos hacen malabares, nosotros tocamos y ponemos la gorra. En el plaza Pringles¹⁰² o en los semáforos que están cerca de la terminal ¿Viste? Tá bueno, compramos para comer y tomar algo. (José).

A partir de la sumatoria de estas prácticas es que el espacio también es visto como un lugar de trabajo, como un lugar donde se puede obtener dinero para afrontar algunas (mínimas) necesidades vitales.

Ganamos \$9000 [en el Carnaval] y repartimos un poco de plata para cada uno. Porque siempre poníamos plata para los instrumentos y esta vez quisimos algo para nosotros así nos comprábamos zapatillas y esas cosas, así que la repartimos. Los chicos grandes se calentaron, pero estuvo bueno. A mí me hacía falta, estoy sin laburo y la murga es como eso. (Rolo).

Ahora bien, estas prácticas son promovidas explícitamente desde los propios coordinadores pero, al mismo tiempo, pueden significar un motivo de enfrentamiento para con los “chicos, chicos”. Tal es el caso de la asamblea -a la ya hicimos alusión- donde se discutió qué hacer con el dinero ganado en el carnaval (los \$9000 que mencionaba Rolo en el testimonio anterior).

E- ¿Qué kilombo hubo en la asamblea?

102

Plaza central de la ciudad.

P- Todo por la plata, porque querían.... como diciendo.... como si fuera un trabajo, así. Y querían los chicos chicos, los del Paredón, tener un poco de plata, y esa plata era para recaudarla para el fondo, para que cuando se rompa un instrumento tener para arreglarlo... como que nadie se puso de acuerdo, todos querían la plata, se armó manso problema...

E- No entiendo bien ¿Cómo es eso de que creían que era un trabajo?

P- Si. Lo estuvimos charlando con los pibes. Habíamos ensayado un montón, casi todos los días, bocha de horas. Entonces los pibes querían que la plata fuera para ellos. Porque decían que se la habían ganado. Como en un trabajo ¿Viste?, así. Por eso se armó manso bardo con los chicos grandes. (Paco).

Este tipo de situaciones conflictivas plantean, nos parece, una cierta paradoja. Por un lado hay una práctica promovida por la y los coordinadores del espacio que tiende a legitimarlos ante los ojos de los “chicos, chicos”. Por el otro, desde esa misma práctica, se da un proceso que desemboca en un cuestionamiento o un enfrentamiento con el referente o la autoridad que la promovió.

Tanto en este punto - como en el caso del “toque”- entra en juego el problema de la temporalidad. La eficacia de la propuesta artístico-pedagógica de la murga parece estar relacionada con el hecho de que no promueve una temporalidad abstracta, una promesa a largo plazo (como en el caso de la autoridad pedagógica moderna), sino algo mucho más concreto y acotado: salir a tocar o “*hacer unas monedas*” aquí y ahora. Esta estrategia demuestra ser también un arma de doble filo, sobre todo cuando se produce el conflicto entre la planificación a largo plazo o la priorización del “proyecto murga” (temporalidad de la y los coordinadores) y las necesidades y deseos concretos de los chicos.

7.3.1.2.2.3. “Nosotros nada que ver con las otras murgas”.

Legitimación por construcción identitaria.

Los dos motivos de legitimación mencionados anteriormente hacen referencia a aspectos bastante concretos, en un caso la posibilidad de salir a tocar y la experiencia que ello implica, y en el otro la posibilidad de un mínimo estipendio

económico. Pero estos dos aspectos surgen acompañados de un tercer elemento no menos importante. Nos referimos a la posibilidad de construir identidad en relación a la práctica de la murga. Por identidad entendemos a las imágenes que los chicos han construido acerca de sí mismos y como, a partir de éstas, se definen y se proyectan. En el apartado de los estudiantes autorizantes de la Escuela San Luis ya habíamos mencionado el problema de la identidad. En ese caso señalábamos que uno de los motivos por los cuales se otorgaba autoridad era el reconocimiento de la identidad cultural del chico o chica, en este caso más que de un reconocimiento de identidad, tendríamos que hablar de una construcción o reconstrucción de identidad a partir de la experiencia murguera.

Esta construcción de identidad la podemos entender, por un lado, desde lo colectivo mediante la referencia grupal: en tanto partícipes de un grupo los chicos se definen por su pertenencia a ese “nosotros”, a esa instancia colectiva. Pero por el otro también está presente la dimensión individual, en el sentido de que partiendo de esa referencia colectiva se instituye también una identificación personal con la práctica de hacer música y una proyección vital a partir de la misma.

P- ...Nosotros nada que ver con lo que hacen las murgas de acá, porque ellos hacen compaces y nosotros hacemos música de otro lado, de Brasil, todo eso, hacemos candombe, zamba, como que tiene más ritmo, por eso se vuelve loca la gente. Por eso “Del Paredón” se hizo famoso.

E- ¿Qué es lo que más te gusta a vos de la murga?

P- Lo que más me gusta es la música. Ahora me quiero poner las pilas a ver si me dedico a eso (Paco).

Ahora bien, la especificidad de este “nosotros” también se pone en juego en relación al barrio. Si –como ya mencionamos en la presentación del territorio- para estos chicos la adscripción territorial juega un papel fundamental, la existencia de la murga “en el barrio” también viene a revalorizar este aspecto de su identidad. Ellos no son de un “barrio cualquiera”, sino del barrio que se diferencia de los demás por tener su propia murga.

E-¿Por qué le pusieron “Del Paredón” a la murga?

D-*Porque ensayábamos allá [señala el baldío ubicado frente de su casa]. Casi todos los días ensayábamos. El Ale y los otros chicos grandes venían algunos días, pero nosotros estábamos siempre ahí jodiendo. A veces venían los milicos de mierda por el ruido que hacíamos. Por eso le pusimos ese nombre, porque estábamos siempre ahí. Ta bueno que la murga se llame así. Ahora todos los otros saben que en el barrio hay murga.*

E-¿Quiénes son “los otros”?

D-*Los del [barrio] José Hernández y los pibes de los otros barrios. Ellos venían a bardear en los primeros ensayos, nos buscaban kilombo. (Diego).*

Más adelante, cuando analicemos las prácticas de los “chicos, grandes”, veremos que esto de la revalorización de la identidad barrial no es un hecho casual o fortuito sino que se vincula a su intencionalidad explícita de trabajar desde, con y más allá de la cultura barrial.



(Chicos de la murga “izando” la bandera del grupo en el barrio - 2008).

7.3.1.2.3. “Con los chicos grandes somos amigos, aunque a veces se ponen en milicos” Legitimación y deslegitimación por vínculo de amistad.

Hasta aquí hemos hecho mención a la legitimación de las figuras de autoridad por el objeto cultural que estas poseen y transmiten, y por ciertas características de la propuesta artístico-educativa que desarrollan. En función de estas los “chicos, chicos” parecen “autorizar su autoridad”. En este sentido el reconocimiento de la asimetría que acontece en la murga se diferencia claramente del analizado en el caso de la Escuela San Luis, donde el elemento afectivo constituía el eje central de la legitimación. No obstante esta diferencia, en las palabras de los “chicos, chicos autorizantes” también podemos encontrar elementos de índole afectiva que concurren a legitimar al espacio y las relaciones que establecen con la y los coordinadores. Aquí la palabra clave es, otra vez, “amistad”.

La idea del vínculo amistoso entre quienes participan de la murga es una constante que atraviesa tanto las relaciones entre los “chicos chicos”, como de éstos con los “chicos grandes”. En el caso de los “chicos chicos” esta amistad es la prolongación de las relaciones que establecen en el mismo barrio, en este sentido la murga es un espacio más donde se divierten con sus amigos ensayando, saliendo a tocar, etc. En el caso de la amistad con los “chicos grandes”, si bien el vínculo también es la prolongación de una relación territorial (sobre todo con Andrés quien, como ya mencionamos, vivió durante casi toda su niñez y adolescencia en el barrio), se ha desarrollado primordialmente a partir de las experiencias compartidas en el mismo espacio (viajes, toques, ensayos, reuniones festivas, etc.).

D- ...entre los pibes [chicos, chicos] nos llevamos bien, andamos para todos lados juntos, aparte nos conocemos desde chiquitos. Con los chicos grandes también, hace un montón que estamos en la murga, hemos hecho un montón de cosas juntos. Somos amigos ya. Yo más con el Ale, pero con la Ema, el Sebastián, el Roberto y los otros está todo bien también...

E-¿Son igual de amigos con los “chicos, chicos” que con los “chicos, grandes”?

D- Si, para mi es igual. (Diego).

También en el caso de la Escuela San Luis aparecía esta mención a la amistad, pero lo hacía con otra connotación. Allá el o la profesora autorizada no “era un amigo”, sino que actuaba “como un amigo”. En el sentido de que el profesor o profesora no era un par sino alguien que, desde una posición de superioridad, actuaba con el afecto y la consideración de un amigo, actitud que servía para legitimarlo. Era, por decirlo de alguna manera, un vínculo amistoso construido desde una asimetría posicional, desde una disparidad estructural.

En este caso la connotación otorgada a la amistad cambia, en el sentido de que la podemos asociar a una idea de relación más simétrica que asimétrica. O, en todo caso, ambos tipos de relaciones parecen confluir y sus límites resultan borrosos. Si la amistad entre los “chicos chicos” y de estos con los “chicos grandes” es igual o equivalente, las fronteras entre simetría y asimetría tienden a difuminarse. Este hecho, nos parece, lo podemos relacionar con varias cuestiones: el ideario del propio espacio que plantea construir relaciones más “horizontales” que “verticales”; la disminución de la distancia generacional, social y cultural entre coordinados y coordinadores; y la manera particular que tienen la y los coordinadores de entender el ejercicio de su autoridad (aspecto que desarrollaremos más adelante).

Ahora bien, ¿Que implicancias tiene este borramiento de límites entre las relaciones simétricas y asimétricas para la institución de relaciones de autoridad que, por definición, se sustentan en una desigualdad posicional? En principio, las consecuencias parecen ser disímiles, por un lado el vínculo amistoso y horizontal refuerza el tejido relacional de la murga y en ese sentido legitima el espacio y a quienes lo coordinan (aquí, la “amistad” funciona en un sentido análogo al que los hacía en la escuela). Pero por el otro la difuminación de las fronteras entre el “par” y el “dispar”, entre relaciones “horizontales” y “verticales” hace que, cuando desde la coordinación se quiera plantear algún límite, alguna regla, algún “reto” o sanción (lo que hemos denominado “prácticas de contención” de la autoridad) su posición o su “pretensión” de erigirse en autoridad resulte impugnada.

E- Los otros pibes me decían que todo bien con los chicos grandes, pero que por ahí hay “peleítas” ¿Qué querían decir con eso?

D- Que somos amigos pero por ahí se ortivan, se hacen los milicos. Ponele, a veces nosotros queremos hacer nuestros toques nomás y ellos no quieren, o nos dejan fumar o tomar en la murga. A mí no cabe esa...

E- ¿Por qué?

D- Porque no da, no sé quien se creen.

E- ¿Y cómo se ponen de acuerdo?

D- Charlando, aunque a veces nos enojamos y nos vamos, pero después seguimos. Casi siempre es así. (Diego).

En este sentido podríamos decir que el vínculo “amistoso” aporta simultáneamente tanto a los procesos de legitimación, como a los de deslegitimación de la autoridad. Cuando analicemos la perspectiva de los “chicos, grandes” volveremos sobre este punto, pues con ellos reaparece la mención a este problema.

7.3.1.2.4. Legitimación por procesos y espacios autorizados.

Para finalizar la caracterización de los motivos por los cuales estos “chicos chicos” otorgan reconocimiento al espacio de la murga y a quienes lo coordinan, quisiéramos abordar un tópico que -más allá de constituirse efectivamente en un motivo de legitimación de la autoridad- refiere primordialmente a lo que el encuentro con estas figuras de autoridad ha posibilitado en estos chicos. Nos referimos a las praxis vitales que se han abierto o “autorizado” a partir de su participación en el espacio murga y de las relaciones que han establecido con quienes lo coordinan.

Siguiendo a Michel De Certeau, entendemos que el encuentro con una figura de autoridad puede “autorizar” una serie de prácticas, en el sentido de abrir un campo de experiencias que no eran posibles -ni pensables- antes de ese encuentro. La figura autorizada aporta un conjunto de recursos al autorizante mediante los cuales este inventa sus propios caminos o praxis vitales y se recrea a sí al transitarlos.

La Autoridad “autoriza”, lo que no totalmente una verdad de “Perogrullo”; *torna posible* lo que no era. Por esa razón ‘permite’ otra cosa, a la manera en que un poema o un film inaugura una percepción que no hubiese sido posible sin él: luego, ya no se ve, ya no se piensa del mismo modo. De la misma forma un ‘autor’ verdadero, Freud o Marx, constituye un campo científico o una práctica que *no existían* antes de él, y que son susceptibles, tras él, de invenciones, obras, visiones *diferentes* a la suya. Las “permite”, pero lo que posibilita no está limitado a esta expresión primera, ni destinado a repetirla. [...] La Autoridad se ubica del lado de las condiciones de posibilidad. Como tal, inaugura un nuevo tipo de pensamientos y acciones; y esas intervenciones intelectuales o acciones arriesgadas manifiestan lo que las *permitted*, sin ser por ello simples aplicaciones, consecuencias o imitaciones. La praxis inventa y, de ese modo, descubre lo que la autorizó, [...] la autoridad es manifestada por un estilo de la existencia, que “permite” un modo de creatividad y que abre una nueva serie de experiencias. (De Certeau, 2006: 124-125).

En el caso particular de los “chicos chicos” estos modos de creatividad o campos de experiencias abiertos los podemos observar en varios aspectos. Desde el punto de vista estrictamente musical, en la creación de un estilo propio a partir de los ritmos que les fueron transmitidos por los coordinadores; también podemos observar esto en los espacios que se han abierto a partir del paso por la murga, concretamente nos referimos a la creación de una banda de cumbia y de otras murgas ideadas por iniciativa de los propios chicos.

7.3.1.2.4.1. “Lo que inventamos nosotros no lo copiamos de ningún lado”. Autorización de un ritmo propio.

En la historia musical de la murga, el eje de su estilo pasó por incorporar ritmos latinoamericanos, en particular brasileños. Esto se debió, fundamentalmente, a la influencia de Andrés como “director musical” del espacio. Él fue quien les “pasó” las claves necesarias para hacer música desde ese lugar. A partir de estos

elementos, los chicos fueron ideando un estilo o algunos “toques”¹⁰³ propios. Esto hecho –que está muy presente y es destacado con mucho orgullo en el discurso de todos los chicos entrevistados- pudo ocurrir a partir del encuentro entre lo que esa autoridad les ofrecía y lo que ellos pudieron hacer con eso.

E- Vos me decías que los toques “Del Paredón” se les habían ocurrido a ustedes ¿Cómo hicieron?

P- El Ale nos había dado una forma, una forma de escuchar, todo eso. Primero hay que escuchar y después fijarte bien cómo vas a hacer así y así. Lo que inventamos nosotros no lo copiamos de ningún lado, se nos ocurrió a nosotros y un par al Ale. Él sabía los temas de otro lado –de Brasil, por ejemplo- pero nosotros hicimos los de acá. Así nos salieron un montón de cosas... (Paco).

En el proceso de autorización no se da una repetición de lo heredado, sino una invención a partir de poner en juego los recursos que la figura de autoridad transmite y ayuda para que sean apropiados por las y los autorizantes. En este sentido nos resulta particularmente ilustrativo la mención que hace Paco a las “formas de escuchar” o procedimientos que le han pasado y cómo a partir de ellas recrea los ritmos musicales. Transgrediendo un poco el proceso expositivo que venimos desarrollando, nos gustaría citar el testimonio de la figura que “pasaba” esos elementos a partir de los cuales los chicos construyeron su propio ritmo. Sus palabras, creemos, nos ayudan a visualizar mejor este proceso de libertad creativa.

... yo le decía “Che, locos. Si quieren ser percusionistas tienen que aprender a tocar el zurdo, todo lo que estamos tocando separado tenemos que hacerlo juntos...”. Entonces ya era otro nivel, como que... pero era para que los locos se hicieran libres, libres en todo. Entonces era eso, el cajón, las congas, llevarlos a otro nivel [...] armaron cosas muy complejas que hasta nosotros no las podíamos tocar, las teníamos que estudiar. Ellos se enojaban porque no nos salía. Ellos armaron sus temas y tocaban en un tiempo muy rápido y con muchos arreglos, entonces nosotros no los podíamos seguir. Imaginate, eran ellos tocando y... olvidate del Sebas-

¹⁰³ En este caso la idea de “toque” no se refiere a un evento donde se realiza una actuación sino a un modo de tocar específico, la invención de un ritmo.

tián, de todos. Yo también, no los podíamos seguir, nos cansábamos así que Imagínate... (Andrés).

Este proceso de autorización, que en este ejemplo toma la forma del ejercicio de una particular libertad creativa, no transcurre armónicamente sino que también parece conllevar una cierta dimensión conflictiva. Nos referimos a la tensión que sobreviene cuando los “chicos chicos” quieren afirmar su creación aún por encima de lo que los “chicos grandes” quieren. Esto ocurría, por ejemplo, cuando decidían priorizar sus toques en el repertorio de la murga, aún en contra de la voluntad de la y los coordinadores.

J- A veces nosotros queremos hacer nuestro toque y ellos dicen no, que hagamos otra cosa... y ahí nos enojamos. Nosotros también tenemos una banda¹⁰⁴ de toques, nosotros tenemos muchos toques que los hemos hecho nosotros, diferentes a lo que quieren tocar ellos. Por ejemplo, nosotros queremos tocar uno que sabemos nosotros y ellos no nos dejan, por eso son las peleas por ahí.

E- ¿Ellos que quieren tocar?

J- Zamba, y nosotros queremos otra cosa. Pero también sabemos tocar Zamba. (José).

Más allá de este ejemplo en particular, podríamos hipotetizar que el proceso de autorización –cuando es auténtico- implica necesariamente el conflicto. La invención de lo nuevo a partir de lo que la autoridad aporta supone un momento de ruptura con la anterior y, en parte, con esa autoridad que lo hizo posible. De ahí que la tensión entre autorizantes y autorizados emerja como una de sus esperables consecuencias.

7.3.1.2.4.2. “Me gusta tocar y hacer tocar”. Autorización de otros espacios y experiencias artísticas.

Estos procesos de autorización también se pueden observar en la proyección y apertura de otros espacios que, partiendo originalmente de la experiencia murga, la diversifican y amplían. Tal es el caso de la banda de cumbia del barrio (“El

¹⁰⁴ Se refiere a una “gran cantidad” de toques.

Delirio”) y de otras murgas que los mismos chicos inventaron (“Los enanos del paredón” y “Los hermanos del paredón”).

En el caso de la banda de cumbia, es un proyecto largamente anhelado por los chicos que se hizo posible a partir de un financiamiento que les permitió acceder a los instrumentos.

E- *¿Cómo es la historia de la banda de cumbia?*

R- *Hace como dos años que tenemos la idea. Teníamos la plata y todo, pero no sé qué pasó, ahora nos salió esto del proyecto y con eso vamos a comprar los instrumentos. Antes a nosotros también nos salió otro proyecto, \$20000, yo me fui a Buenos Aires con el Marcos y estuvimos ahí. Con esa plata compramos instrumentos para la murga. De ahí nos anotamos en otro proyecto más, de ahí nos separamos por un tiempo y recién ahora hemos resurgido hace cuatro o cinco meses.*

E- *¿Cómo es la onda de la banda, cómo se llama?*

R *Se llamaba “El delirio” y creo que se va a seguir llamando “El Delirio” nomás.*

E- *¿Y porque le pusieron ese nombre?*

R- *Porque vamos delirando por ahí.... (risas)...*

E- *¿Y qué van a tocar?*

R- *Cumbia, cumbia Villera con mezcla de cuarteto. (Rolo).*

También en este emprendimiento la figura de Andrés resulta clave. Él los instó a desarrollar el proyecto, a su vez va a ser el “productor musical” de la banda. Según nos narró, la grabación de la banda constituirá el trabajo final o tesina de su formación como productor musical. Formación que, en momento de la realización de la entrevista, estaba concluyendo.

Otro espacio autorizado fueron las murgas creadas por los propios chicos en el mismo barrio. A partir de la experiencia vivida en “Del Paredón”, algunos de los chicos comenzaron a dar talleres a los niños más pequeños para que formen sus

propias “murguitas”. Así nacieron “Los enanos del paredón” y los “Los hermanos del paredón”.



(Actuación de la banda de cumbia “El Delirio” formada por chicos de la murga - 2013).

P- Venían los guachines chiquitos a mirar como tocábamos nosotros y querían tocar, pero como nosotros ensayábamos ellos no podían. Entonces le dije al Ale si podía enseñarles –porque yo ya había aprendido, habían pasado dos años ya, había aprendido un montón-, le dije “Che, me voy a poner a darle talleres a los guachines de allá abajo”. “Estaría bueno”, me dijo. Entonces me fui, agarré un grupito, los traje, le di un instrumento a cada uno y les fui explicando cómo me explicaron a mí y así aprendieron. Los guachines tenían 11 años o 12 más o menos.

E- ¿Y te gustó dar talleres a vos?

P- Si me gustó, es fácil. Me gusta tocar y hacer tocar. Los pibes se engancharon, se engancharon un montón. (Paco).

Respecto de esta experiencia, Paco nos narraba cómo les hablaba a los “guachines” para que se “engancharan” a tocar. Reparar en los argumentos que utiliza resulta sumamente interesante porque expresan, nos parece, no sólo las razones que aduce ante los niños, sino los motivos por los cuales él mismo se enganchó con la experiencia de la murga y, en consecuencia, las razones fundamentales por los cuales el espacio y quienes lo coordinan aparecen como legítimos.

Yo les decía “Ustedes quieren salir, salir a laburar, a ganar una moneda. Ustedes quieren salir a tocar conmigo, yo los voy a sacar a tocar por ahí, a la plaza, a otro barrio. Vamos a conocer más gente, así no están tan encerrados acá en el barrio. Porque si no hubiera sido por la murga seríamos unos pibes remangines ahora, capas que estaríamos presos.” Yo les decía eso a los pibes, les daba un motivo para que ellos sean algo más, así. (Paco).

Estas palabras resultan una buena síntesis de las razones o los fundamentos por los cuales estos chicos parecen atribuir autoridad al espacio de la murga y a quienes lo coordinan, particularmente a la figura de Andrés. El hacer música, el salir a tocar, el ganar unas monedas, el ampliar los horizontes vitales más allá del barrio hacia otros lugares y personas son “los motivos para ser más” que han encontrado en la murga. Un “ser más” que, en los términos en que es planteado, no se podría entender sino es a partir del encuentro con una figura de autoridad que lo posibilita y que, al mismo tiempo, es superada y renovada en ese movimiento.

7.3.1.3. Autoridad pedagógica desde la perspectiva de los “chicos chicos autorizantes”. Síntesis de lo expuesto.

La relación de autoridad pedagógica, tal y como la interpretan estos “chicos chicos autorizantes”, parece sustentarse en una ambivalencia básica. Por un lado emergen un conjunto de sentidos negativos que los llevan a rechazar o resistir a ciertas figuras de autoridad formal que ellos conceptualizan como “milicos”; estas representaciones parecen haberse construido en función de las malas experiencias escolares que cada uno ha vivido. Por el otro, la relación de autoridad aparece connotada positivamente cuando ésta tiene un sentido concreto, una utilidad visualizable en el corto plazo, una reciprocidad que les implique la obtención de un recurso o una experiencia que ellos desean; su reconocimiento, obediencia voluntaria o atención parece estar supeditada a esta “devolución” por parte de la autoridad. Esta connotación positiva se pone en juego en relación al espacio murga y a quienes lo coordinan, en ese contexto las figuras de autoridad aparecen legitimadas por las experiencias que posibilitan y el objeto cultural que ponen a su disposición.

De todas maneras, creemos, no se puede establecer una diferenciación taxativa entre “espacio escolar / autoridad deslegitimada”, “espacio de la murga / autoridad legitimada”. Ya que la y los coordinadores de la murga no siempre escapan a la adjetivación de “milicos”. Esto ocurre cuando, desde su posición, intentan realizar una práctica de contención (poner un límite, afirmar una normatividad), la cual suele ser interpretada por los “chicos chicos” como arbitraria y, en este sentido, es rechazada o resistida. En esto, nos parece, reside la ambivalencia con la que los chicos invisten la noción de autoridad. Por un lado es valorada y, en consecuencia, reconocida; pero por el otro es rechazada y resistida.

En cuanto a los motivos específicos por los cuales se reconoce como legítima la autoridad de la y los coordinadores de la murga, en primer lugar aparece la prioridad otorgada al objeto cultural que estos ponen en juego. En función de que la figura autorizada –en particular Andrés- posee algo que ellos desean (el saber musical), se hace digna de su atención, escucha y obediencia voluntaria. Aquí la diferencia en la posesión del recurso “saber musical” parece ser el principal factor explicativo por el cual estos “chicos chicos” deciden entrar en una relación de autoridad con la y los coordinadores de la murga.

Pero la legitimación no pasa exclusivamente por el objeto cultural en abstracto, sino que también aparece la mención a la propuesta artístico-pedagógica que lo enmarca. De esta propuesta son tres los aspectos que parecen más valorados: la gratificación personal que implica la experiencia del “*toque*”; la posibilidad de “*ganar unas monedas*” con la murga, que pasa a constituirse en un espacio de trabajo; y la construcción de una identidad colectiva como “murgueros” y una proyección personal como “músicos”. En la medida en que las figuras de autoridad instituyen un espacio donde estas experiencias son posibles, se ganan su reconocimiento.

Desde el punto de vista afectivo, un elemento que también emerge como legitimador es la idea de “amistad”. Este vínculo parece recorrer las diferentes relaciones que se dan en el espacio murguero, tanto entre los “chicos chicos”, como de estos con los “chicos grandes”. En cuanto a su influencia respecto de las relaciones de autoridad, también parece ser ambivalente. Por un lado la amistad –en tanto relación de cercanía entre pares- ayuda a legitimar, pero por el otro el hecho de que sea establecida

entre “iguales” hace que la trasgresión de esta paridad por parte de la o los coordinadores sea impugnada por ser interpretada como una actitud de “milico”.

Finalmente, la legitimidad de los “chicos grandes” y del espacio que coordinan parece estar dada por los procesos y experiencias que -como figuras autorizadas- suscitan, posibilitan o autorizan. En este sentido mencionamos tres procesos autorizados: la creación de un estilo musical propio a partir de conjugar procedimientos y ritmos transmitidos en el espacio; la apertura de un espacio que amplía y proyecta la experiencia musical a partir de la creación de una banda de cumbia; y la posibilidad de transmitir lo aprendido a partir de la creación de otras murgas.

7.3.2. Relaciones de autoridad desde la y los “chicos grandes autorizados”.

Breve Introducción

Descripta ya la perspectiva de los “chicos chicos autorizantes”, en este apartado haremos lo propio con los “chicos grandes autorizados”. Nuestro análisis se basa en los testimonios de una coordinadora (Ema) y tres coordinadores (Andrés, Sebastián y Roberto). Los criterios tenidos en cuenta para seleccionar a estos entrevistados han variado respecto de los utilizados para el escenario de la Escuela San Luis.

De tener en cuenta -en sentido estricto- las palabras de los autorizantes el único coordinador autorizado sería Andrés. Esto se debe a que los chicos entrevistados pertenecen al subgrupo de los músicos de la murga y Andrés es quien dirige musicalmente el espacio, por ello es de esperar que la figura autorizada sea él.

No obstante esto, dos razones concurrieron para incluir en el análisis las palabras de la y los demás coordinadores. En primer lugar el énfasis puesto por los chicos en la legitimación del espacio murga como totalidad (con la centralidad asignada al saber musical que ahí se pone en juego, pero también a la propuesta artístico-pedagógica que lo enmarca y refuerza su sentido), un espacio que ha sido y es construido de manera colectiva por la y los coordinadores y no solo por Andrés. En segundo lugar - y estrechamente relacionado con el punto anterior- encontramos que la propuesta de coordinación es pensada, fundamentalmente,

desde lo colectivo. Si bien hay instancias individuales donde cada coordinador pone en juego su saber específico (hacer malabares, hacer música, bailar, etc.) la generalidad del espacio, las decisiones más importantes, el tratamientos de los conflictos que surgen, etc. son afrontados colectivamente. En este sentido, nos parece, las prácticas de construcción de autoridad tienen - más allá de la dimensión individual- una fuerte impronta colectiva.

Como hicimos anteriormente, comenzaremos por la exposición de las concepciones desde donde piensan el ejercicio de su autoridad pedagógica la y los coordinadores murgueros. En este análisis veremos, por un lado, como se producen algunas coincidencias con los planteamientos realizados por los “chicos chicos” respecto del rechazo de la autoridad y las jerarquías y, por otro, como emerge la noción de “referente” para nominar una manera particular de instituir las relaciones de autoridad en el espacio. También analizaremos las implicancias que acarrea el partir del supuesto de la igualdad relacional para la institución de estas relaciones referencialidad o autoridad.

En la exposición de las prácticas mediante las cuales se construye autoridad comenzaremos por mencionar el posicionamiento ético inicial desde donde se instituyen y sin el cual éstas no serían posibles ni pensables; posteriormente pondremos en evidencia el lugar central que ocupa el trabajo con el saber musical como enganche y desafío para las chicas y chicos que se acercan al espacio; seguidamente haremos alusión a las prácticas mediante las cuales se instituye el espacio legitimado y legitimante de la murga; en cuarto lugar analizaremos las prácticas que trabajan “desde”, “con” y “más allá” de la cultura barrial para construir legitimidad; en quinto lugar analizaremos algunos aspectos afectivos implicados en los procesos de autorización; y, finalmente, haremos alusión a las prácticas mediante las cuales se promueve la participación en la murga como una manera particular de legitimarse a partir de “autorizar” a los chicos y chicas para que tomen “sus” decisiones en el espacio. A continuación ofrecemos una síntesis panorámica de las categorías a desarrollar.

¿Cómo entienden la autoridad la y los “chicos, grandes autorizados” de la MDP?

Concepciones y sentidos construidos en relación a la Autoridad

- “No nos gusta la autoridad”.
La igualdad como punto de partida
y el rechazo de las jerarquías
- “Me ven tocando y saben que pueden tocar”.
La autoridad como referencia situacional fundada
en el saber
- “Si se fuma, se puede tomar”.
El supuesto de la igualdad relacional
y sus implicancias

¿Mediante qué prácticas construyen autoridad y/o referencialidad pedagógica la y los “chicos, grandes” de la MDP?

**“Fue como un compromiso mío”. El momento ético de la autoridad,
la asunción del compromiso”.**

**“Si quieren tocar, si quieren ser percusionistas, tienen que aprender
estos cinco golpes”. El objeto cultural como enganche, exigencia
y desafío”.**

“Hacer Murga”. La configuración de un espacio/tiempo legitimado y legitimante

- “Con la murga no se puede hacerse cualquier cosa”.
De “límites”, “reglas” y “códigos”. La murga
como espacio normativizado
- “La idea es que había un toque todo el tiempo”. El
“toque” como ritmo específico del espacio murguero
- “Embrujando el espacio”.
La murga como espacio ficcionalizado.

“Desde”, “con” y “más allá” del barrio. El trabajo con la cultura territorial

- “...No es que los chicos se suman al proyecto,
sino que el proyecto se suma a la vida que ya tenían
los chicos”. Partiendo “desde” la cultura barrial.
- “Para ellos todo es el barrio”.
Trabajo “con” la cultural y la identidad barrial.
- “Uno tiene que hacer que los niños sientan
la necesidad de salir del barrio”.
Abriendo horizontes “más allá” de la cultura barrial.

“Éramos como una onda familiar. La presencia, el consejo y la afectividad en el proceso de legitimación.

“Ellos necesitan sentir que pueden tomar decisiones Participación, confianza y apuesta por la autorización.

7.3.2.1. ¿Cómo entienden la AP la y los “chicos grandes autorizados” de la MDP?

7.3.2.1.1. “No nos gusta la autoridad” La igualdad como punto de partida y el rechazo de las jerarquías.

Al igual que con los “chicos chicos”, al explorar los sentidos a los que se asocia la noción de autoridad en los “chicos grandes” o coordinadores de la murga lo primero que surge es cierto rechazo en relación al concepto y lo que este implica (fundamentalmente la idea de jerarquía). El origen de esta animadversión la encontramos, en primer lugar, en el posicionamiento ideológico al que adhiere el espacio. Como señalamos en la presentación del escenario institucional, la murga como espacio comparte las definiciones político-organizativas de CC, entre las que se encuentra la horizontalidad. A esto habría que sumarle también la predominancia que tiene el ideario pedagógico de la educación popular al definir sus prácticas.

A la par de estos condicionamientos ideológicos, también pareciera haber un rechazo a la idea de autoridad y jerarquía enraizado en las experiencias vitales de la y los coordinadores. Experiencias vitales que parecen concretarse en un recuerdo negativo del paso por la escolarización formal, lo que les hace repeler la figura del “docente o profesor” con todo lo que ella implica.

...a nosotros no nos gusta la autoridad y, aunque a veces no nos resulta, nuestra idea es no marcar jerarquías. Si voy a dar una clase y me dicen “Profe” yo trato de corregirlos y decirles, “Yo no soy profe, yo me llamo Roberto”. El rol es más como de amigo, como de un igual. Que te pongan arriba es un bajón, me hace acordar a la escuela... (Roberto).

Como mencionamos anteriormente, el supuesto de partida ideológico y vivencial es la “igualdad” pero ¿Son verdaderamente “iguales”? El “a veces no nos resulta” mencionado por Roberto pareciera dar cuenta de que este supuesto de partida, a la hora de establecer los vínculos con los “chicos chicos”, no siempre se concreta en la práctica. Aquí aparece el problema de las asimetrías propias de la relación. Por ejemplo la de pertenecer a edades diferentes, y los disímiles niveles de responsabilidad que eso implica.

...alguna vez pasó, por pertenecer al mundo adulto, de nosotros tomar algunas decisiones por creerlas más convenientes o incluso, muchas veces, por tener la responsabilidad de estar con menores, por eso muchas veces tomas las decisiones desde un lugar de responsabilidad mayor en relación a un niño, a un adolescente. Pero siempre tratamos de construir desde una modalidad grupal, y tratando de tomar las decisiones colectivamente en una instancia donde se pudiera socializar toda la información que cada uno tuviera y sobre eso decidir. (Ema).

Este rechazo “a priori” de las jerarquías realizado por las y los murgueros, y su opción por promover relaciones más igualitarias donde el horizonte es la construcción grupal implica, desde nuestro punto de vista, no tanto desechar “per se” las relaciones de autoridad, sino reubicarlas en un nuevo escenario. Como veremos más adelante, el carácter inevitablemente asimétrico de las situaciones pedagógicas que afrontan los obligan –“más allá” o “desde” estos supuestos iniciales- a ponerse en “situación de autoridad” y asumir la asimetría que necesariamente se establece entre quien posee un saber y se dispone a transmitirlo a un otro u otra que no lo tiene.

7.3.2.1.2. “Me ven tocando y saben que pueden tocar”. **La autoridad como referencia situacional fundada en el saber.**

Como decíamos, el supuesto del que se parte es la igualdad u horizontalidad y hay un cierto rechazo por todo lo que implique jerarquías explícitas. Pero, en este contexto de sentidos negativos asociados a la idea de autoridad ¿Tienen algún lugar los problemas específicos a los que alude este concepto en la reflexión que

realizan los y las coordinadores de la murga sobre sus prácticas artístico-educativas? Si bien no hay una mención explícita al tema, sí parecen haber construido una noción que aborda este problema, no referimos a la idea de “referente”.

En un contexto organizativo y una relación pedagógica pensada fundamentalmente desde la igualdad u horizontalidad, el “referente” parece ponerse en juego en situaciones específicas –por ejemplo las formativas u organizativas- donde las jerarquías/asimetrías/diferencias entre alguien “que sabe o puede”, y alguien que “no sabe o no puede” resultan ineludibles.

En la construcción de los vínculos lo que pasaba y lo que pasó es que se van construyendo referentes con las características de cada uno. Como el Andrés es el músico, pasa a ser un referente muy importante desde el saber, y el saber del Ale siempre lo constituye en un elemento de poder. Como él es el que más sabe de música tiene el poder de decir quién está haciendo bien y quién está haciendo mal en lo artístico, entonces ahí hay como una referencia segura para los niños y para los grandes, entonces él tiene ese poder, desde el conocimiento específico de lo artístico. Después yo siento que a mí me tocan tareas más organizativas, de gestión, entonces yo creo que ahí la referencia soy yo, no tanto desde el laburo artístico aunque sí de lo otro. Entonces los padres, las madres vienen y hablan conmigo y, a lo mejor, si tenemos que viajar o no depende si voy o no voy, suponte, porque soy la figura de referencia en ese sentido. Y bueno, después en el armado más amplio de los espectáculos, de los toques, ahí aparece el Sebastián, el Roberto con esto y lo otro. Entonces los chicos los van y los buscan, ellos saben que buscando al Sebastián y al Roberto van a salir seguro a tocar por ahí (Ema).

¿Qué implica esta idea de referente? ¿Se trata, solamente, de rotular la relación jerárquica propia de la autoridad pedagógica con otro nombre o hay algún aporte específico para repensar esta noción desde este saber práctico construido por las y los murgueros? Desde nuestro punto de vista, esta noción ofrece algunos indicios o sugerencias relevantes para pensar la construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica desde un lugar diferente al habitual.

En primer lugar, pareciera que la idea de referente hace fuerte hincapié en lo *intersubjetivo*, siempre se es referente para alguien (en otro momento, la misma coordinadora arriba citada nos decía “*la referencia de uno de los grandes que lo haga ya es un puente para que los chicos y chicas lo hagan*”). La idea de referente sin ese “*alguien*” para quien éste se constituye en referencia o en “*puente*” carece de sentido. Desde el inicio ese otro está presente estructurando la acción¹⁰⁵.

En segundo lugar, cuando se analizan las escenas formativas narradas por “chicos, chicos” y “chicos grandes” y la propia dinámica del espacio murga, surge que el fundamento de esta idea de referente está, por un lado, en un saber específico (hacer música, hacer malabares, organizar un “*toque*”) y –por el otro- en el hecho de que ese saber se “pone en juego” de manera concreta para transmitirlo. En este sentido se podría decir que el referente es referente porque “pone en juego” el saber y, en esta dinámica, sirve de modelo para los y las chicas que quieren aprenderlo.

En tercer lugar, la relación de referencialidad pedagógica parece instituirse para circunstancias y espacios específicos. El referente opera como autoridad a la hora de enseñar u organizar algo, pero no para otras circunstancias donde lo que se prioriza es la igualdad de posiciones (esto lo analizaremos cuando veamos las instancias en que se promueve la participación y la toma de decisiones por parte de los chicos y chicas autorizantes).

Por último, otro aspecto interesante que parece emerger en relación a esta idea de “referente”, tiene que ver con el proceso por el cual se asume esta posición y por el cual luego el coordinador o coordinadora se intenta desplazar de ella:

...me ven tocando, y saben que también pueden tocar, me ven bailando y saben que también pueden bailar, porque te van tomando como referencia. En un momento lo que pasa es que yo me bajo de ese lugar de referente, no me gusta ser referente de las cosas. Pero en un momento soy referente y me hago cargo

¹⁰⁵ Esto, que puede resultar obvio, no lo es tanto cuando uno piensa en cómo muchas veces la autoridad se ejerce de manera impersonal en los ámbitos educativos formalizados. Es decir, sin tener en cuenta al “otro” de la relación.

‘Hacemos esto, aprendemos esto -y digo- este espacio está para que lo respetemos y hagamos lo que nosotros queramos y superemos lo que nosotros queramos’. No es que vas a ver y hacer tal cosa como yo digo, sino que vas a venir y vamos a usar los malabares no solo para hacer cosas raras con la gravedad sino para superar cosas que nosotros queremos, que nosotros necesitamos. Y de ahí salen un montón de niños re malabaristas, pero después me salgo, me gusta correrme...porque me pareció eso también en el Paredón, que se había tomado mucho la figura de un director y en el momento en que esa persona no puede se va todo al carajo, un bajón... (Sebastián).

En un primer momento se da el “*me ven hacerlo y lo hacen*”. En un segundo el asumir o “*hacerse cargo*” de ese lugar de referencialidad por parte del coordinador o coordinadora que implica, necesariamente, una disparidad o asimetría que posibilita transmitir el saber e instituir el espacio pedagógico. En un tercer momento el desplazarse o “*correrse*” de ese lugar para no generar dependencia y promover autonomía. Así vemos que la posición del referente es circunstancial y móvil.

Sintetizando. La y los coordinadores de la murga parecen entender las relaciones de autoridad desde la noción de “referente”. Esta noción implicaría:

Un énfasis en lo *intersubjetivo*: siempre se es referente para “alguien” en función del cual se estructura la relación. Sin ese “alguien” la figura del referente carece de sentido. El sentido de ese “puente” es que otro pase, transcurra a través de él.

Se encuentra fundada en la posesión de un *saber específico*. Un saber que no se enseña de cualquier manera, sino a partir de su *puesta en juego* de manera concreta.

El referente opera en *espacios, actividades y circunstancias acotadas*. En un escenario institucional donde se promueven relaciones de igualdad, las relaciones asimétricas que la referencialidad implica son desarrolladas en situaciones particulares y no en la generalidad del espacio grupal.

Por último, desde el punto de vista temporal, la referencialidad es una relación *circunstancial y móvil*. Se asume en algunos momentos para, posteriormente, intentar desplazarse de ella.

7.3.2.1.3. `Si se fuma, se puede tomar`.

El supuesto de la igualdad relacional y sus implicancias.

Ya para finalizar este apartado, quisiéramos detenernos en las implicancias que acarrea partir de esta animadversión por las jerarquías y de este supuesto de igualdad relacional manifestado por la y los coordinadores, a la hora de establecer relaciones de autoridad con los chicos y chicas que participan del espacio.

En el análisis de las palabras de los “chicos chicos autorizantes” ya habíamos hecho alusión a este problema, el supuesto de igualdad lo veíamos cuando estos hacían alusión al vínculo amistoso que los unía con la y los coordinadores, vínculo que situaba a estos en el lugar de “pares”. También mencionábamos que este hecho acarrea algunas ventajas y desventajas para ejercer la autoridad, sobre todo cuando se intentaban poner algunos límites o afirmar algunas reglas.

El punto de vista de la y los coordinadores nos ofrece consideraciones similares respecto de esta problemática, en el sentido de los aspectos positivos y negativos que implica esta paridad relacional. En primer lugar, partir de la idea de igualdad (“somos amigos, compañeros”) parecería facilitar el establecimiento de una relación de cercanía, confianza y complicidad al mismo tiempo que posibilita eludir los conceptos y experiencias negativas que chicos y chicas han construido en relación a las figuras de “autoridad” con las que se han topado (por ejemplo, en la escolaridad formal). En ese sentido -retomando la metáfora propuesta por los propios chicos y chicas- la y los coordinadores escapan a la odiada posición del “milico” o, al menos, creen escapar de ella.

¿Pero sólo tiene aspectos positivos partir del supuesto de horizontalidad, o también puede acarrear algunos inconvenientes? En el relato de las y los coordinadores también podemos identificar algunos problemas que acarrea esto. Un ejemplo que nos es útil para ver esto –y al que ya hicimos mención en el análisis de las palabras de los “chicos chicos”- es el problema del “porro” o cigarrillo de marihuana en el ámbito de la murga.

Una práctica común para algunos de los coordinadores y algunos de los chicos es el consumo circunstancial o social de marihuana. A partir de que esta práctica no les resultaba ajena ni reprochable a ninguna de las partes -y partiendo de la idea de que respecto a ella no había porque establecer diferencias- es que en algunas ocasiones los “chicos grandes” fumaban en algún ensayo sin preocuparse por ocultarlo ante las miradas de los chicos y chicas o, incluso, ocasionalmente compartían un “porro” con los adolescentes ya iniciados en la práctica. De alguna manera, esa práctica emergía como una expresión más de la igualdad desde la que se partía. *“Algunos de los chicos [coordinadores] entendían que compartir un lazo de horizontalidad también pasa por compartir ese tipo de prácticas”*, nos decía Ema.

Ahora bien, la experiencia de ir tejiendo vínculos con los “chicos chicos” les fue demostrando a la y los coordinadores que si bien ellos podían asumir o suponer una “igualdad formal” ante esa práctica, la realidad era que los modos de relacionarse con ella no eran iguales para chicos y grandes. Los “usuarios mayores” sabían hasta donde llegar y donde detenerse, en qué momentos hacerlo y en qué momentos no hacerlo. Pero los “usuarios chicos” no parecían haber construido esas reglas o normatividades de consumo por lo que no discernían “cuando fumar, o cuando no hacerlo”, tampoco diferenciaban entre consumir marihuana u otras sustancias (el alcohol por ejemplo).

Todo esto terminó constituyendo un problema con los vecinos del barrio (que no veían con buenos ojos esta práctica) y para el desarrollo mismo de los ensayos, por lo que la y los coordinadores se vieron impelidos a abandonar la igualdad relacional pre-supuesta, e imponer una regla que regulara el consumo en el ámbito de la murga. Así nos lo refería uno de los coordinadores.

Y en un momento para mi estaba todo bien para fumar [marihuana], pero después escuchando algunos niños decían “Si se fuma, se puede tomar”. Entonces ¿entendés? Entonces ahí yo dije “Uh, no....” [risas]]. Ahí como que nos rescatamos¹⁰⁶, y dijimos “No, bueno, alcohol nada. Faso bueno, si querés fumar hacelo, pero acá [en la murga] no... (Sebastián).

¿Es fácil situarse en una posición para prohibir algo –en este caso el consumo de marihuana en los ensayos y los “toques” de la murga- o dictar algún tipo de regla cuando se asume que se es horizontal respecto de los chicos y chicas? ¿Cómo reaccionan los chicos y chicas cuando alguien que supuestamente es un “compañero o un amigo” asume una posición de “milico”? Como ya vimos en el análisis del punto de vista de los “chicos chicos”, el hecho de que ellos los vean como pares –al menos en algunas instancias- hace que cuando los coordinadores quieran realizar una práctica de contención, su autoridad se vea deslegitimada y resistida.

Sintetizando respecto de este problema nos interesa marcar dos puntos. La igualdad relacional es un supuesto ético-político o ideológico asumido a priori, esto no se corresponde necesariamente con las desigualdades empíricas que diferencian a “chicos chicos” y “chicos grandes”. Desde lo concreto, por más que se asuma la igualdad relacional, hay una desigualdad social, cultural y etaria que viene a poner en cuestión ese supuesto inicial. La confusión de estos supuestos ético-políticos con las condiciones concretas en que se dan las relaciones, puede acarrear algunos problemas como el analizado en el ejemplo anterior.

En segundo lugar, el análisis de las perspectivas de los “chicos chicos” como de los “chicos grandes”, nos muestra que el establecimiento de relaciones de paridad acarrear aspectos positivos y negativos para la construcción de la referencialidad pedagógica. Por un lado la refuerza desde la perspectiva vincular, pero por el otro la debilita en el momento en que ésta se ve impelida a realizar una práctica de contención. En este sentido, el supuesto de la igualdad relacional asumido por la y los coordinadores (y por los “chicos chicos” desde la idea de “amistad”) pareciera ser un “arma de doble filo” pues también contribuye a dificultar el ejercicio de la autoridad. Este mismo problema fue analizado por Noel para el escenario escolar, según él partir de este supuesto conlleva el riesgo de que:

...cualquier intento por reclamar autoridad es en sí y de por sí odioso, y sospechoso de arbitrariedad, connotación negativa que se sustenta a su vez en la sospecha de que la pretensión o el ejercicio de la autoridad contradicen de suyo la igualdad básica entre los individuos que cabe esperar en una sociedad democrática, incluyendo –de modo particular– la igual-

dad entre adultos y niños y, correlativamente, entre docentes y alumnos. (2009: 185).

7.3.2.2. ¿Qué prácticas realizan los “chicos grandes autorizados” de la MDP para construir autoridad/referencialidad pedagógica?

Aquí intentaremos explicitar las prácticas que los “chicos grandes autorizados” desarrollan para instituir su autoridad pedagógica. Como ya señalamos, el análisis del espacio pedagógico instituido en la murga nos obliga a considerar un conjunto de especificidades que singularizan el escenario respecto de lo analizado en el capítulo anterior.

El primer punto que expondremos tiene que ver con el “gesto fundador” (al que denominamos “momento ético de la autoridad”) por el cual se instituye el espacio. Gesto que se trasunta en una decisión personal/colectiva de hacerlo y un compromiso personal/colectivo por sostenerlo. Este es el requisito a priori para que el espacio pedagógico y las relaciones de autoridad que en él se den sean posibles. Quizá el primer gesto de una autoridad, la *conditio sine qua non* para que sea reconocida como tal, es atreverse a asumir la responsabilidad de serlo. El análisis de las palabras de la y los coordinadores de la murga nos permiten entrever este movimiento subjetivo.

Posteriormente, abordaremos la centralidad que ocupa el trabajo realizado con el objeto cultural para construir autoridad ante las y los chicos. En este punto analizaremos cómo el saber musical es utilizado como “gancho” hacia los chicos para que estos “entren” en relación con el proyecto y con quienes lo coordinan. También veremos cómo a partir de ese “gancho inicial” se plantea un movimiento que promueve una exigencia y un desafío en el proceso de aprendizaje de los chicos.

En el tercer punto abordaremos las prácticas mediante las cuales se instituye el espacio/tiempo murguero. A diferencia de lo que ocurría en el escenario escolar, en la experiencia de la murga el espacio material y simbólico donde se dan las relaciones de autoridad entre “chicos chicos autorizantes y “chicos grandes

autorizados” no se puede dar por descontado, no se puede presuponer porque, básicamente, no pre-existe al proyecto en sí. Los y las murgueras parten de una intemperie tanto material como simbólica. No hay un lugar material que los albergue (los ensayos se hacen en plazas, descampados, casa prestadas ocasionalmente, a veces en CC, etc.) y tampoco hay lugares simbólicos que les sirvan de referencia (roles, status, leyes, procedimientos, etc.).

Partiendo de esta circunstancia es que la construcción del espacio aparece ineludiblemente ligada a la institución de las relaciones en ese espacio. Para legitimarse a los ojos de los chicos y chicas hay que “dibujar” el espacio donde esto sea posible, hay que preparar el terreno para que se encuentren con el objeto cultural que se ofrece y, a la vez, se vinculen con quienes les ofrecen ese objeto. Por ello es que las prácticas de construcción de autoridad implican también las prácticas por las cuales se instituye el espacio/tiempo pedagógico del encuentro. Este encuentro entre autorizantes y autorizados es posible (o, al menos, probable) en la medida en que haya mediaciones sociales e institucionales que lo posibiliten, por ello es que la construcción de estas mediaciones es en sí misma una práctica de legitimación y, a la vez, su condición de posibilidad.

Posteriormente analizaremos el trabajo que, desde la coordinación, se realiza con la cultura barrial de las y los chicos. Esta práctica resulta clave para entender la particularidad que adquieren las relaciones de autoridad en este contexto, relaciones que partiendo de un territorio cultural común buscan trascenderlo proyectando a las y los autorizantes en otros horizontes simbólicos y materiales. Para finalizar abordaremos las prácticas vinculadas a la asistencia afectiva de las y los chicas, y analizaremos también la promoción de la participación en el espacio, interpretándola como una particular forma de “autorización”.

7.3.2.2.1. “Fue como un compromiso mío”. El momento ético de la autoridad o la asunción de la responsabilidad.

Quisiéramos comenzar este apartado dedicado a las prácticas mediante las cuales se construye autoridad o referencialidad pedagógica al interior de la murga, haciendo referencia a un aspecto que –si bien no podemos considerar *per sé* como

una práctica concreta- sí parece constituirse en condición de posibilidad de las mismas. Nos referimos al movimiento subjetivo por el cual la y los coordinadores deciden comprometerse y responsabilizarse con la apertura y sostenimiento del proyecto. Si bien, por el tipo enfoque adoptado en este trabajo, no podemos profundizar en demasía en este tópico, si nos gustaría dejarlo planteado por la relevancia que conlleva en relación al problema que estamos examinando.

Según lo venimos analizando, los procesos por los cuales se atribuye y se construye autoridad están condicionados –para ponerlo en términos de una dicotomía artificial, pero que nos sirve con fines explicativos- por factores “externos” (condiciones económicas, sociales, culturales, etc.) y factores “internos” (concepciones, creencias, afectividades, etc.). Tanto en los procesos de atribución de legitimidad, como en las prácticas de construcción de la misma interactúan necesariamente ambos niveles.

La importancia o relevancia teórica y empírica que se le adjudica a cada nivel, varía notablemente de acuerdo a los diferentes autores que han tratado el tema. No obstante esto, enfocando el problema desde la perspectiva de quienes construyen autoridad, encontramos un fuerte énfasis realizado por las y los autores clásicos en las condiciones “internas” o subjetivas que hacen posible la emergencia del reconocimiento propio de la autoridad. Nos referimos a la importancia otorgada al hecho de que la figura de autoridad se asuma como tal y acepte la responsabilidad que implica su posición.

Arendt (1996) es muy clara en este sentido, para ella la condición última de la autoridad pedagógica es que el maestro-adulto asuma la responsabilidad que le corresponde. Responsabilidad ante el mundo por los recién llegados que están bajo su cuidado, y responsabilidad ante los niños respecto del mundo al que están llegando. El maestro o maestra tiene, necesariamente, que “hacerse cargo” si quiere ser reconocido como autoridad, ya que este movimiento subjetivo es la primera fuente del reconocimiento. En el caso de Durkheim (2002) se da algo similar aunque con algunos matices, él habla de que la responsabilidad del maestro pasa por asumir en su fuero interno el proyecto de socialización que el cuerpo social –representado en la figura del Estado- le encomienda. Esta convic-

ción o fe en la misión que el Estado le ha confiado es la primer y más importante fuente de su autoridad.

Más allá de los respectivos matices –no menores- entre la filósofa alemana y el sociólogo francés, ambos hacen referencia a un movimiento subjetivo, a una decisión individual, a la puesta en juego de una convicción por parte de quien pretende ser reconocido como figura de autoridad. Asumir este posicionamiento subjetivo parecería ser condición sin la cual la construcción de autoridad no es posible. Como ya lo mencionamos en el marco teórico, a este umbral en el cual se decide asumir responsabilidades o dejar de hacerlo lo denominamos momento ético de la autoridad.

Ahora bien ¿En qué se concreta este movimiento? ¿Está presente en las figuras autorizadas que estamos indagando? En el análisis que realizábamos de las y los docentes autorizados de la Escuela San Luis este momento estaba, nos parece, insinuado. La pedagogía del posicionamiento que expresaban en su tarea cotidiana nos sugería que había una decisión de fondo –explícita o implícita, consciente o inconsciente- que los impulsaba a comprometerse y responsabilizarse. Compromiso que se expresaba en la construcción de vínculos afectuosos y centrados en las necesidades de sus estudiantes.

Este movimiento subjetivo parece emerger con más claridad en el caso de la y los coordinadores de la murga. Hay varios indicios que nos hacen pensarlo. En primer lugar nos lo sugiere el hecho de que ella y ellos -a diferencia de las y los docentes- asumen, encaran y sostienen las múltiples tareas que les demanda el sostenimiento de proyecto por una decisión voluntaria y sin que medie relación asalariada. Lo hacen en tanto militantes o activistas sociales. Si en el caso de las y los docentes autorizados se trataba de una responsabilidad asumida en su trabajo (con todo lo que ello implica), en este caso no hay trabajo (o, para ser más precisos, empleo) que medie ante la decisión de hacerse cargo de una tarea y de un proyecto. Con esto no queremos decir que no haya otros intereses o motivaciones puestas en juego, pero sí que para sostener un proyecto de este tipo hace falta una buena carga de convicción personal. Esto, para bien o mal, es propio de este tipo de prácticas.

Por otra parte, cuando repasamos el proceso de la murga y los recorridos vitales de la y los coordinadores que la integran, también podemos entrever la existencia de algunos momentos que funcionan como umbral esto es, que a partir de ellos asumen una responsabilidad y un compromiso. Esta decisión personal o “momento umbral” adquiere particularidades según la biografía de cada quien. En el caso de Andrés, su asunción de responsabilidad pasó por decidirse a responder a la demanda que recurrentemente le hacían sus amigos del barrio. Así nos narraba el momento de la decisión:

...los pibes me decían “Che Ale, enseñanos a tocar algo, toquemos” y yo... primero no les daba ni bola, no sabía qué hacer y entonces llega un día en que estaba medio bajón, estaba en casa y había visto una película que se llama “Milagro en el Candial”¹⁰⁷ [...] está buenísima la película, yo flasheee.... bueno... había visto esta película y dije... como que encontré un camino, dije “Que bueno sería que esté acá esto”. La peli me inspiro. (Andrés).

Luego de esta decisión (de este “encontrar el camino”) viene el compromiso con el trabajo cotidiano para llevar el emprendimiento adelante. Esto implicó una multiplicidad de tareas (enseñar música a los chicos, aprender a escribir partituras, construir instrumentos con elementos desechados, presentarse a concursos, etc.) lo cual supuso también un gran crecimiento personal y profesional. Sus palabras, nos parece, resultan bastante ilustrativas en relación al proceso por el cual se va comprometiendo con los chicos, con la tarea, y con él mismo como músico.

...era todas las mañanas levantarme, escribir lo que íbamos a tocar... fue la primera vez que empecé a laburar por escrito, porque yo no tocaba, no toco mucho la percusión, entonces era para pasárselos a ellos. Entonces lo tenía escrito y sabía cómo explicarlo, no había forma de que se equivoquen, me tenía que equivocar yo y seequivocaban todos [...] El Paredón fue así... en mi también, por no entender algo en el arte, en un lado donde no me sentía bien, lo encontré ahí porque... fue como un compromiso mío, yo lo tenía que hacer

¹⁰⁷ “Milagro en el Candial” es una película documental dirigida por Fernando Trueba, sus protagonistas son el pianista cubano Bebo Valdez y el percusionista y productor musical brasileño Carliños Brown. En el documental se narran los diferentes proyectos de intervención social que realiza este último en “El Candial” -una favela brasileña- basándose en el poder convocante de la música.

bien porque... sino era como que... por eso laburé tanto y escribí todas las partituras... (Andrés).

En Ema la asunción de la responsabilidad parece haber seguido otros derroteros. En su caso implicó un quiebre y una apuesta personal. Ella venía decepcionada con otros espacios de educación popular en los que había participado, más ligados a su historia como estudiante universitaria. A partir de querer romper con estos espacios institucionalizados y de “falsa horizontalidad” es que apuesta por el proyecto murga:

Y a mí [la murga] me cambió un montón porque soy la de formación más cuadrada... a mí al principio [los chicos y los coordinadores] me odiaban. Yo venía de la M.¹⁰⁸, de una falsa estructura, porque yo decía “Al final... te formas, planificas, encuadras, toda la modalidad pedagógica hermosa, pero cero impacto en la vida cotidiana del barrio, en la mía y cero impacto socialmente, en la comunidad”. Y yo en la M. estuve desde que estaba en el secundario, como tres o cuatro años, entonces decía “Si la educación popular es decir que vamos a un barrio, pero respetando todas las modalidades de educación verticales, jerárquicas, del centro al barrio y al comedor comunitario, viste...”. Yo siempre desde la mejor, tratando de construir hasta que bueno, comenzaron a pasar cosas muy muy graves, contradicciones entre lo que se decía y lo que se hacía, cosas que yo no me hubiera imaginado. Entonces yo junto a otros decidoirme del grupo –ellos siguen trabajando-, me voy pero con la idea de apostar a que hay otras formas de educación popular, de prácticas alternativas, que se tienen que poder hacer desde fuera de la universidad y desde fuera de ese lugar de falsa horizontalidad [...] Entonces yo vengo desde esa experiencia y sin querer reproducir lo mismo. Es más yo terminé ese año y no pisé más la universidad, no tengo amigos ahí en la universidad. (Ema).

En los recorridos vitales de los otros coordinadores también podemos intuir algunos momentos de quiebre y compromisos similares. No obstante, más allá de explayarnos en cada uno de ellos, nos interesa destacar la existencia de estos

108 Grupo de educación popular afincado en la Universidad Nacional de San Luis en el que participan estudiantes y profesores pertenecientes a carreras de educación.

umbrales éticos donde se toma la decisión de comprometerse con otros sujetos, con una tarea y con las propias convicciones. Sin este movimiento subjetivo previo, difícilmente podríamos pensar en la existencia de relaciones de autoridad. Es más, en el caso concreto de la murga, el proyecto mismo no habría podido emerger sin esa decisión, sin ese gesto fundador de la autoridad que “nunca está inscripto en el tejido homogéneo de una historia, puesto que lo que hace es rasgarlo con una decisión” (Derridá, 1997: 33).

7.3.2.2.2. “Si quieren tocar, si quieren ser percusionistas, tienen que aprender estos cinco golpes”. El objeto cultural como enganche, exigencia y desafío.

Como decíamos en el apartado anterior, en el principio parece haber una decisión, un compromiso. Pero esta decisión no hubiese resultado significativa para los chicos y chicas si no hubiera habido un objeto a compartir, una propuesta en la que embarcarse. Así, nos parece, lo que está en el centro de las prácticas mediante las cuales se construye legitimidad en la murga es la preeminencia de lo artístico y de cómo esto se pone en juego. Ema lo planteaba de este modo:

...la propuesta de la murga no tiene que ver con un espacio de contención –aunque muchas veces se trabaja desde ahí, lo reflexionamos, hacemos propuestas desde ese lugar y hacemos el esfuerzo de sostenerlos a los chicos en el proceso - pero la apuesta de la murga como espacio de formación artística tiene que ver con que nosotros, los jóvenes, no tenemos espacios de formación y como niños no los tuvimos y vemos que actualmente no hay propuestas de formación artística, no hay espacios con propuestas culturales. (Ema).

No habiendo obligación formal de hacerlo, el sentido primordial por el cual “chicos chicos” y “chicos grandes” parecen juntarse y trabar relaciones es “hacer murga”. Este “hacer” es portador de un doble sentido, como un “hacer” las artes implicadas en el género murga (música, baile, teatro, etc.), pero también como un “hacer” el espacio grupal y de encuentro que también constituye la murga.

Si antes, en el análisis de las relaciones de autoridad predominantes en la Escuela San Luis, hablábamos de una preeminencia de los vínculos afectivos y las estrategias de contención, aquí deberíamos hablar de una preeminencia del objeto cultural que se pone en juego y de las tareas que en derredor de éste se suscitan. Como bien señala Ema, esto no implica que lo otro no se tenga en cuenta, pero sí que se encuentra en un segundo lugar de importancia.

Ahora bien, intentado interpretar la propuesta artística de la murga desde la perspectiva de los procesos de legitimación, nos gustaría discriminar dos aspectos que, desde nuestro punto de vista, están en la base de las razones por los cuales la y los coordinadores construyen relaciones de autoridad o referencialidad. El primero tiene que ver con como “enganchan” a los chicos a partir de ofrecerles un objeto cultural; y el segundo con cómo, a partir de involucrarlos en una relación, usan ese objeto para “desafiarlos” en los procesos de aprendizaje.

Como ya vimos al analizar las palabras de los “chicos, chicos”, las artes u objetos culturales que la murga pone en juego tienen *per se* un valor para ellos, no les son indiferentes o insignificantes. De esto también son conscientes la y los coordinadores:

...vos vas con un tambor, o con la propuesta de la murga y vos vas a ver que se te van a venir todos los niños; los adolescentes que, por lo general, les gusta la música, les gusta escuchar música... (Ema).

Este interés, en términos concretos, no sólo se vincula a los consumos musicales de los chicos sino también a la existencia, en el ámbito del barrio, de una cierta cultura de murgas y de carnavales. A partir de este sustrato es que, quien posee ese objeto cultural, aparece revestido de cierto prestigio o legitimidad a los ojos de los chicos.

...yo siempre llegaba al barrio con mi guitarra y los locos me decían “Eh loco, tocate un tema. Eh loco queremos aprender”. Entonces había como una necesidad de ellos, como que querían aprender... encima ese año iba al [Barrio] José Hernández a practicar para el carnaval, siempre se armaban comparsas

para el carnaval e iba a practicar al barrio y después se iban... claro, después los pibes quedaban locos, querían tocar así. (Andrés).

En este escenario, desde un inicio el objeto cultural pareciera estar legitimando a quien lo posee. Hay una “atmósfera” cultural común en torno a la cual se puede construir una relación. “Atmósfera” que, en el caso de Andrés, está dada no sólo por su figura de músico ante los ojos de los chicos, sino también por el compartir lazos de vecindad y amistad con ellos. En este sentido es que, desde un principio, el objeto cultural parece funcionar como “enganche” en la relación. No obstante esto, para que el “enganche” resulte más sólido, a la hora de elaborar la propuesta inicial Andrés la enmarca en un objetivo concreto y acotado en el tiempo. No se va a ensayar para ser músicos en abstracto, o por la música en sí misma, sino para concursar, ganar dinero, comprar instrumentos, etc. La idea surge en base a considerar su propia experiencia como músico.

...un día salgo y les conté “Che, hay un festival, podemos armar algo, ensayar, tocar y concursar... si ganamos con esa plata compramos instrumentos”. Era como una estrategia. Nosotros sabíamos, porque con el Elías habíamos tocado y ganado dos años seguidos y habíamos ganado \$4000 que para nosotros era un montón, estábamos salvados y con esa plata yo me compré la primera guitarra... pagamos la violas los dos loco, porque teníamos unas violas media viejas. Yo gané como solista y en dúo cuyano, así que bastante bien nos fue. Entonces les digo a los pibes “Che está esta propuesta, podemos arrancar así”, y los pibes “Dale sí” (Andrés).

La primer práctica en la construcción de su autoridad como coordinador pasa por aprovechar estas valoraciones compartidas en relación al objeto cultural y, a partir de ellas, ofrecer una propuesta concreta y asequible a los ojos de los chicos. Así es que la música funciona como un primer enganche.

Una vez establecido el vínculo mediado por la propuesta artística, el objeto comienza a operar desde dentro de la relación o, mejor dicho, el referente (en este caso Andrés) lo hace operar dentro de la relación. Esta operación implica hacer uso de su posición para poner a los chicos en situación de exigencia y desafío

respecto de la apropiación del objeto. Usando una metáfora espacial, podríamos decir que él exige desde “arriba” (como quien sabe y puede más) a los que están “abajo” (quienes saben y pueden menos, pero quieren más) “obligándoles” a perfeccionarse. Un ejemplo concreto donde podemos observar esta situación, es la escena narrada por Andrés en relación a cómo les enseñaba a los chicos las claves rítmicas de una rumba:

No... era re loco porque si los locos querían ser percusionistas, si querían tocar en la murga, tenían que saber tocar cinco golpes y los golpes eran una clave. Entonces la clave de rumba es muy complicada, nuestra estructura musical en esta cultura no está con eso, con esas vueltas de lo que significa esa melodía... entonces te abre mucho aprenderte cinco golpes y mantenerte en esos cinco golpes y escuchando más instrumentos atrás. Entonces les decía “Si quieren tocar, si quieren ser percusionistas, tienen que aprender estos cinco golpes”. Entonces les costaba pero, les costaba mucho, pero cuando arrancamos, arrancamos con los tres primeros nada más, los tres golpes nada más, faltaban dos... entonces era como un desafío para ellos. Entonces por más que... el que se hacía que la tenía más clara yo le decía no “Dame la clave”. Entonces era eso, los locos no se quejaban, sabían que tenían que hacer sí o sí porque sino... era así. Entonces a algunos le salía, a algunos no y se quedaban con el desafío “¿Qué hago, lo aprendo o me hago el boludo?” Entonces ahí estaba el desafío... (Andrés).

Desglosando esta escena podemos identificar varios elementos interesantes. En primer lugar aparece el desafío “si quieren ser percusionistas, si quieren tocar en la murga tienen que...”, lo que nos habla de una meta concreta a alcanzar en el contexto de un espacio delimitado y legitimado. En segundo lugar aparece un modo específico de acercarse a esa meta, en este caso apropiándose de los cinco golpes que hacen a la clave musical. Finalmente, también aparece una forma específica de manejar el conocimiento puesto en juego para “obligar” y desafiar a los chicos en su aprendizaje, el “te enseño tres golpes, pero faltan dos”. En este sentido es que, nos parece, el objeto de conocimiento opera desde “dentro” de los vínculos que se establecen.

Resulta interesante marcar aquí que, como ya lo mencionamos en los análisis de la Escuela San Luis, la asimetría posicional (en este caso marcada por la posesión o la carencia del saber musical) no parece constituirse en un obstáculo para los procesos de aprendizaje de estos chicos. Al contrario, parece constituir su condición de posibilidad ya que en una situación de paridad respecto de este recurso, el proceso no hubiese sido posible (al menos de esta manera).

7.3.2.2.3. “Hacer Murga” La configuración de un espacio legitimado y legitimante.

En este punto intentaremos describir el conjunto de prácticas y estrategias mediante las cuales la y los coordinadores “hacen murga”, es decir construyen el espacio de encuentro artístico-pedagógico que los reúne. Entendemos que estas prácticas, a la vez que dependen de las relaciones de autoridad o referencialidad que se establecen con los chicos y chicas, contribuyen a reforzarlas, estabilizarlas y dotarlas de sentido. Por ello consideramos que configurar un espacio, contribuye a legitimar las relaciones de referencialidad que en él se dan.

Las relaciones de autoridad pedagógica, tal y como pueden -o pudieron- ser pensadas en el ámbito escolar, suponen un conjunto de mediaciones culturales o institucionalidades (estatales y escolares) que las contienen, las enmarcan y les otorgan sentidos. En el análisis realizado en la Escuela San Luis, sugeríamos que ese efecto se hallaba debilitado y de ahí que, mayormente, la relación de autoridad dependiese de lo que el propio docente pudiese hacer para construirla. Ahora bien ¿Qué sucede cuando no existe institucionalidad a priori? ¿Pueden darse relaciones de autoridad sin el marco previo –material y simbólico- que las contenga? ¿Se puede construir institucionalidad desde la relación de autoridad? Pensar la experiencia artístico-educativa de la murga nos sitúa de lleno ante estos interrogantes.

Si revisamos el proceso constitutivo de la murga, vemos que en principio hay un encuentro, chicos que quieren aprender y alguien que quiere enseñarles. A partir de ese encuentro se establece una relación y se genera (o “se autoriza” podríamos decir) un proceso artístico-educativo. El punto de partida es una realidad, expe-

riencias y códigos barriales comunes; pero a medida que el proceso se desarrolla va adquiriendo sus propios perfiles, sus singularidades, su propia normatividad interna. Se le imprimen tiempos, reglas, sentidos, promociones, prohibiciones.

Si pensamos esto a la luz del caso de la escuela podríamos decir que aquí se lleva al extremo la práctica de re-inención del orden pedagógico. Allá los maestros, en un contexto de normatividad debilitada, debían re-elaborar los “códigos” que les permitían una interacción legitimada con sus estudiantes. Aquí hay que instituirlos. Partiendo de la cultura territorial/barrial, de las necesidades e inquietudes de los chicos y chicas, del compromiso y los saberes que portan la y los coordinadores, es que se instauran ciertas mediaciones simbólicas que hacen posible la murga y las relaciones que en ella se tejen. En concreto, el “espacio murga” parece estar definido por las siguientes mediaciones simbólicas:

- Una legalidad interna que establece una serie de prohibiciones y promociones.
- Una temporalidad o “ritmo” específico del espacio.
- Un conjunto de “ficciones legitimantes” que tienden a dotar de sentido al espacio.

7.3.2.2.3.1. “Con la murga no puede hacerse cualquier cosa”.

De “límites”, “reglas” y “códigos”, la murga como espacio normativizado.

Una primer práctica interesante en este “hacer murga” es la institución de ciertas normatividades internas o modalidades de interacción legitimadas entre “chicos, chicos”, “chicos, grandes” y la tarea que los convoca. Estas normatividades o “códigos” delimitan –no sin conflictos ni ambigüedades- lo prohibido de lo permitido constituyéndose en una mediación simbólica de sus prácticas. La construcción de estas mediaciones habría que verla como un proceso por el cual, de a poco y en una dinámica de ensayo error, se van estableciendo ciertas reglas de juego que posibilitan la interacción normativizada. Es importante acotar que el proceso por el cual se instauran estas “reglas de juego” nos posibilita ver el papel particular que ocupan la y los coordinadores al hacerlo, utilizando

los recursos que los diferencian asimétricamente de los chicos para, de alguna manera, “obligarlos” a sujetarse a estas legalidades. A veces “con” su voluntad y a veces “contra” ella. De nuevo estamos aquí en un momento donde las relaciones de autoridad y las relaciones de poder se solapan.

Dentro de los objetivos explícitos que se plantea el espacio murga para sí mismo, está el de construir y transmitir no sólo un conjunto de saberes artísticos sino también ciertas modalidades de conducta o formas de relacionarse que abarcan los vínculos entre los chicos, entre estos y los coordinadores, y de ambos con la tarea que realizan. La idea es que estas modalidades se diferencien de la forma en que se dan las relaciones cotidianamente en el barrio como una manera de abrir la experiencia a otros horizontes sociales.

...La idea es que la murga no sea una herramienta o algo más que caiga al barrio y que con ella se puede hacer cualquier cosa, porque eso cierra puertas y nosotros siempre les decimos a los chicos que si ellos pueden preservar ese espacio, la murga les va abrir puertas en todos lados. Desde un evento –han ido al “Hotel 2 Venados” o al “Cruz de Piedra”- hasta ir a otras provincias, a otras ciudades y tiene que ver con eso, con preservarse y trabajar en grupo. Que si la murga se maneja con las modalidades del barrio, con el vivir en la calle, te cierra porque no te deja ni llegar al centro [...] Nuestra idea era que la murga se instalara con ciertos códigos y eso ha sido como un trabajo sostenerlo, ojalá que se pueda seguir trabajando en ese sentido (Ema).

El proceso por el cual la y los coordinadores intentan instalar estos “códigos” diferenciados de la cotidianeidad barrial, no se da sin conflictos ni resistencias, ya que los chicos y chicas insisten en manejarse con las modalidades que les son propias. Por un lado encontramos las modalidades de trabajo y relación propuestas por la y los coordinadores, por el otro aquellas formas de relación que las y los chicos traen. En el encuentro (que a veces puede tomar la forma de una diálogo y a veces la de una confrontación) de estas modalidades diferentes –y muchas veces divergentes- se va dibujando el espacio reglado. En el caso de Roberto, él plantea a estos códigos bajo la forma de un triple respeto, y también menciona lo difícil que es trabajar desde ese lugar:

...en el espacio de la murga se genera, se genera un respeto hacia nosotros, un respeto hacia lo que estamos haciendo y un respeto hacia los instrumentos que son las herramientas de trabajo. De 10 ensayos, en 6 se genera eso. Hay unos ensayos donde a veces no se puede ensayar, pero de a poco se fue puliendo, no se puede pulir del todo por esto que te digo... laburas un momento con los chicos, pero cuando entran en sus casas, entran como en otro mundo, otro ambiente, que tienen que manejar los códigos que ellos ya traen. Por ahí con nosotros cambian o manejamos un poco de los dos, pero al llegar a su casa vuelven al código que manejan todo el tiempo. (Roberto).

Dos cuestiones nos interesaría marcar respecto de la instauración de estos “códigos” y su relación con la simetría o asimetría de posiciones al interior del espacio murga. En primer lugar estos “códigos” son propuestos desde la coordinación lo que –más allá de la “igualdad” u “horizontalidad” desde la que se parte- nos marca una desigualdad de hecho, pues no hay una plano de simetría con aquello que los chicos traen del barrio. Implícita o explícitamente se considera que hay ciertas pautas de conductas más válidas que otras o, por lo menos, que van a ser más aceptadas en otros espacios y que por ello hay que manejarse desde ahí. También estas pautas se relacionan con la naturaleza propia de la tarea, en el sentido de que para hacer música hay que seguir ciertas reglas de trabajo (por ejemplo “cuidar o respetar” los instrumentos, “escuchar” al compañero, no manejarse de manera violenta, etc.). Aquí, como en el caso de los docentes autorizados de la Escuela San Luis, se impone un orden determinado.

En segundo lugar, nos interesa marcar el proceso por el cual estos códigos propuestos desde la coordinación intentan imponerse. Un camino que parece ir desde una “puesta de límites” donde la regla depende de la persona que la estipula y de los recursos que ésta tenga a su disposición para hacerla cumplir. Hasta la institución de este “límite” como una “regla” propia del espacio, donde la norma ya no tiene que ver con un parecer o imposición personal sino que es definida y asumida como inherente al funcionamiento del propio espacio. En este conflictivo proceso es donde se ponen en juego, además de las relaciones de autoridad, las relaciones de poder para obligar -muchas veces yendo en contra de la volun-

tad de los chicos- a que se respete la normatividad interna y, en caso de que no se haga, sancionar o castigar en consecuencia.

En el siguiente testimonio, podemos observar un ejemplo del poner un límite utilizando como salvaguarda los recursos diferenciales de los que se disponen. Andrés narra cómo tuvo que “imponer” respeto en los ensayos que se realizan en su casa.

Había días de ensayo, los lunes, miércoles y viernes. Con los pibes pasan mil cosas, que los chicos te sacan cosas. Yo, como estaba en mi casa, ponía los límites y les decía “Loco, acá nada se puede perder. Si está un billete ahí, ese billete tiene que estar ahí, nadie lo tiene que levantar porque estamos en mi casa”. Porque debería ser así, porque somos todos compañeros. Yo les paraba el carro a todos. Entonces el Sebastián o el Roberto no tenían ese peso... entonces los locos los hacían enojar, viste como son los niños, te agarran de punta y fuiste. Entonces pasaban cosas pero yo ahí ponía... pero por una cuestión de respeto también a mi casa porque, imagínate, yo estaba ofreciendo mi casa para hacer algo y el ruido... imagínate las latas, yo tenía el oído así, con zumbidos. (Andrés).

Varios puntos interesantes para reflexionar nos aporta este testimonio. En primer lugar, nos parece, Andrés podía “parar el carro” –y él es muy consciente de ello- porque es quien dirigía los ensayos (quien “sabía más”) y porque “ofrecía su casa”. En otras palabras, él puede imponer un límite porque se encuentra en una posición asimétrica (tiene “más peso”, como lo manifiesta él) respecto a los chicos. A partir de esa desigualdad en cuanto a la posesión de los recursos en juego, él puede estipular una norma (en este caso “*de acá no puede faltar nada*”) con ciertas chances de ser respetada. Sobre quienes tienen que respetar ese límite pesa –de manera implícita y explícita- esa desigualdad en los recursos, de manera que si no lo cumplen corren el riesgo de ser excluidos del espacio.

En segundo lugar aparece el “*Porque debería ser así, porque somos todos compañeros*”. Esta afirmación resulta, en primera instancia, algo paradójica y contradictoria. Si es verdad que “*somos compañeros*” ¿Por qué alguien, desde un lugar de

superioridad, impone un límite? Si alguien impone un límite ¿Eso quiere decir que “no es un compañero” o un par? De nuevo aquí parecen ponerse en juego las ambigüedades de las relaciones simétricas/asimétricas y sus mutuos vínculos.

Desde nuestro punto de vista -más allá de la contradicción aparente entre ser un par o compañero y “*parar el carro*” desde una posición de superioridad- uno de los aspectos que parece ponerse en juego es una simetría o igualdad construida desde (y gracias a) la asimetría. Andrés, haciendo uso de los recursos diferenciales de poder con los que cuenta, impone una norma que “obliga” a todos por igual, fundando de esa manera la posibilidad misma de ser “compañeros”. Se es compañero frente a un algo –en este caso un límite- que nos iguala formalmente, esa norma obliga a todos por igual, incluso a quien la estipula. Ante ella se es “compañero”. En este marco es que podríamos interpretar la asimetría como un punto de partida para construir la simetría o igualdad.

De todas maneras, en la institución de la normatividad interna, este “*parar el carro*” o “*poner límites*” pareciese ser el primer paso de un proceso más amplio. Aquí la regla aún no tiene tanto valor en sí misma, sino en función de quien la enuncia, depende del “yo” que la garantiza. Un paso posterior es cuando la regla pasa a tener consistencia en sí misma como parte de un espacio reglado y, en este sentido, deja de depender –o, al menos, depende en menor medida- del “yo” que la formula. La regla ya se instituye como principio legítimo, aceptado por quienes participan del espacio.

Respecto de este proceso nos gustaría analizar dos ejemplos a los que ya hemos aludido: el consumo o no consumo de marihuana en el espacio de la murga y las reglas a respetar en los hechos de violencia que se dan entre los chicos y chicas.

Ya mencionamos que el consumo de marihuana y alcohol es un tema que atraviesa el espacio de la murga y a quienes de él forman parte. Respecto de esta práctica, de una posición inicial donde era permitida y compartida (sobre todo en el caso de fumar) se pasó a una donde se restringía su uso en el espacio de la murga (ensayos, toques, presentaciones, etc.) debido a algunos inconvenientes y quejas que había suscitado. Lo interesante de esto es que la regla no implica

una normatividad general, no se juzga “moralmente” la práctica en sí o a quien la practica, sino sólo el hecho de que se lo haga en el ámbito de la murga. Ahora bien, imponer esta regla, trabajar para que se instituya en un principio legitimado no resulta un proceso que se da sin conflictos ni resistencias ya que los chicos no adhieren con facilidad a las reglas que se le pretenden dar al espacio.

Acá no estamos bardeando ni cuestionando las decisiones individuales, lo que estamos pidiendo es que se respete el espacio de la murga, que no se fume ni se tome con el traje de la murga, cada uno sabe lo que va a hacer pero cómo, dónde, cuándo y con quién. Entonces saltaron [los chicos chicos] “Pero vos qué saltas, sos milico acaso” y otros “Pero que dicen ustedes, si ustedes fuman también”. Sacaron en cara algo que también pasa. De todas maneras estuvo bueno porque no estábamos discutiendo si fumar o no, sino cuándo, con quién y cómo. (Ema).

Aquí ya no se trata de un “límite” que alguien pone en función de su criterio y haciendo uso de su posición de superioridad, sino de la instauración de una “regla” para un espacio, de una norma a respetar por todos los que deciden participar de él. No obstante esta diferencia, hay cierta continuidad entre una práctica y otra. El límite surge y depende de quién lo enuncia para ser eficaz; la regla, en tanto regla del espacio, no depende de la persona que la enuncia pero sí parece estar sujeta a que alguien la haga cumplir, de que alguien reclame su respeto y, llegado el caso, de que alguien ponga en juego algún mecanismo de sanción en caso de que no se cumpla. En definitiva, aunque la regla sea del espacio, aunque sea aceptada por la mayoría como principio legítimo, si alguien decide transgredirla se necesita de un “milico” para hacerla cumplir.

Un segundo ejemplo nos lo proporciona un caso donde la posición de “milico” (el o la que le toca hacer cumplir la regla) se hace presente. En un proceso de ensayos para el carnaval se produce un acto violento en el que dos niñas de la murga están involucradas, ante este hecho se decide excluirlas de los ensayos. Así nos lo refirió Ema:

....durante los ensayos hubo una pelea muy grande, vino la policía y todo... ahí tuvimos que tomar la decisión de que un par de chicas no participaran. Hay cosas que nos trascienden pero la idea es esa, demostrar la unidad y quien quería participar de la murga y el carnaval sus broncas las iba a tener que dejar en otro lado, quien no estaba dispuesto a eso no iba a poder participar. Entonces eso, la mayoría participó y hubo un grupo de chicas, de adolescentes que no pudieron respetar ese espacio y tuvieron que dejar el proceso [...] Eran un par de chicas de la parte de abajo del Aeroferro, nosotros ensayábamos en el medio, en la canchita, como siempre. Entonces estuvieron viniendo como dos semanas y un día, en un ensayo, se fueron corriendo... claro, tienen bronca con otra chica de arriba, esa chica no está en la murga pero en el ensayo, durante el ensayo, fueron y le apedrearón la casa a la otra piba. Salió la madre de la otra piba, les pegó, entonces éstas se fueron a buscar a la otra madre... entonces vos imaginate el conflicto. A todo esto, ahí pudimos intervenir algunos de nosotros y plantear “Ustedes estaban en el ensayo y...”. Entonces dimos un poco vuelta la pelea, se descentralizó la pelea, sacamos a los dos grupitos, metimos a la murga en el medio y les dijimos “No, pero ustedes estaban acá, con la murga y se fueron a bardear...”. Entonces terminamos hablando con las madres por ese tema. Entonces las mismas madres decidieron que no participaran en el carnaval como una penitencia, como un reto. Igual nosotros también, como que les proponíamos eso, porque en ese espacio de la murga era lo único que se pedía que se respetara y ellas no lo hicieron. (Ema).

En esta escena la sanción se hace efectiva, se separa a las chicas involucradas en el incidente de los ensayos, excluyéndolas de la participación en el carnaval. De nuevo, quienes cumplen la función de “milicos” son la y los coordinadores. Ellos son quienes hacen respetar la norma transgredida, haciendo valer su posición de poder/autoridad en el interior del espacio.

En síntesis, como nos señalaba la coordinadora “en la murga no se puede hacer cualquier cosa” porque, poco a poco y de manera conflictiva, se han ido instituyendo un conjunto de normas que establecen algunas pautas prohibidas y otras permitidas. La definición y la garantía de estas pautas parece correr, mayormen-

te, por parte de los “chicos grandes”. Ellos son quienes se encargan de hacerlas cumplir y, llegado el caso, sancionar a quien no lo hace. Finalmente, en la construcción de estos “códigos” se puede observar un camino que va desde una puesta de “límites” donde la norma es impuesta de manera personal, hasta la institución de una “regla” como propia del espacio más allá de quien la estipule e intente hacerla cumplir.

7.3.2.2.3.3. “La idea es que había un toque todo el tiempo”.

El ‘toque’ como ritmo específico del espacio murguero.

Otra mediación simbólica que se pone en juego en el espacio murguero está vinculada al uso del tiempo, particularmente al sentido que éste adquiere en la dinámica grupal. Ya hemos mencionado que la legitimidad de la autoridad y de la autoridad pedagógica reposan necesariamente en un determinada estructura temporal (Kojeve, 2006). También analizamos cómo la autoridad pedagógica moderna extraía su legitimidad de una promesa a futuro, promesa que –por lo menos en el escenario de la Escuela San Luis- parecía encontrarse debilitada para un sector de los chicos y chicas. Para ellos la promesa a “largo plazo” que les proponía la escuela, no implicaba un sentido que legitimara la figura del o la docente.

Pues bien, en la murga se da también una cierta configuración de la temporalidad pedagógica que parece estar en la base de la legitimación con que cuenta el espacio y sus coordinadores. Usando una metáfora extraída del lenguaje musical, quisiéramos referirnos a esta temporalidad como el particular “ritmo” que adquiere el tiempo en el espacio murguero. Según María Moliner la idea de ritmo se refiere a la “Adaptación de las divisiones de que es susceptible un movimiento, una acción, una sucesión de sonidos, etc., a intervalos regulares de tiempo”. Siguiendo con esta idea podríamos decir que el particular ritmo temporal de la murga, el intervalo de sus acciones o movimientos está dado por la experiencia del “toque”.

En el apartado dedicado a los “chicos chicos” ya analizamos como el “toque” constituía para ellos una particular experiencia de su estar en la murga. El es-

pacio y el tiempo donde podían mostrarse como artistas, músicos y murgueros. Aquí, enfocando esta experiencia desde otro lugar, quisiéramos interpretarlo como una de las principales prácticas que contribuyen a la construcción de la autoridad pedagógica, aportándole a ésta la base “rítmica” de una temporalidad asequible y concreta.

Un “toque” es un evento concreto que se sitúa en el horizonte de las y los murgueros. Puede ser el carnaval, un cumpleaños, un evento para el que se los contrata, un concurso, una marcha, etc. Lo que tienen en común estos diferentes “toques” es que, en la dinámica del trabajo murguero, están siempre en el corto plazo, de manera que se constituyen en un objetivo concreto y asequible. Si bien no hay una dinámica regular en su realización -porque ésta depende de las demandas y de los eventos que surjan- sí podemos observar una preocupación expresa de la y los coordinadores porque el evento en cuestión esté presente en la dinámica del grupo. Es decir que no se ensaya para “ser músicos” o para “ser más virtuosos” como una finalidad a largo plazo, sino que se ensaya para el próximo toque, que aparece como una meta próxima, cercana y dadora de sentido.

En la dinámica de la murga, este “ritmo” de movimientos marcados por la presencia constante del próximo “toque” surgió como una estrategia para motivar a los chicos y chicas. Anteriormente citamos un testimonio donde Andrés nos narraba cómo pensó esta dinámica a partir de considerar su propia práctica y experiencia vital como músico. Se trataba de ofrecerles a los chicos una meta concreta, en ese caso ganar un concurso y conseguir dinero para comprar instrumentos. A partir del “éxito” de esa estrategia es que el “toque” se transforma en la práctica que le imprime el ritmo cotidiano al espacio.

La idea es que hay un toque todo el tiempo. Entonces les decimos a los pibes “Tenemos que armar los temas, ensayarlos y estudiarlos”. Eso es algo quemotiva a los pibes. Tocar, salir a tocar. Porque, por esto que te decía, que salís a tocar y eso para cualquier músico es muy bueno, muy importante también. (Andrés).

Esta experiencia del toque se encuentra íntimamente asociada a otra práctica que se proponen desarrollar desde este espacio, la autogestión material. Sin esta autogestión el toque no sería posible y, a la vez, el toque mismo es una estrategia que la podríamos enmarcar dentro del ideario autogestivo del grupo. Esta práctica implica que, desde el mismo colectivo, se buscan, generan y/o construyen los insumos materiales necesarios para su funcionamiento.

La modalidad es la autogestión de todo lo que vamos a hacer, esto que yo te contaba. Necesitamos instrumentos y no vamos a esperar a tener el dinero o pedirlo para comprar, sino que los vamos a reciclar. El primer verano se laburó así, reciclando materiales para construir instrumentos. Después se consiguió pintura a través de una donación y como pudimos juntamos plata para el primer vestuario y con eso salimos a tocar, y con los primeros toques que tuvimos se pudo ir comprando los instrumentos. (Ema).

En este marco de autogestión material, la búsqueda de “toques” –además de servir para el proyecto en sí- también se fue transformando en una salida laboral para los chicos de la murga. Lo cual –como ya analizamos en las palabras de los “chicos chicos”- agrega un sentido más para que la experiencia resulte significativa.

...siempre fue la idea de que los chicos pudieran laburar con la murga, que pudieran generar –aunque sea mínimamente- un dinero. Entonces con los toques -a los cumpleaños de quince y otros eventos- se empezó a ver la murga como un laburo. Entonces hubo toques importantes el año pasado, los chicos fueron a varios y en algunos se llevaron el dinero. Porque nuestra idea era ¿Cuál es la idea de que la murga esté subsidiada, de presentar ese tipo de proyectos al Estado? La idea es que, como la murga está subsidiada, cuando haya un toque pago, ese dinero se lo puedan llevar los chicos y las chicas. Entonces vosla plata del subsidio la usas en reponer los instrumentos que se te rompieron, en invertirla. Porque eso... y lo que ingresa en toque, en laburo, se reparte entre los que laburaron, entonces eso se dio un montón el año pasado... (Ema).

Sintetizando. La existencia de los “toques”, en tanto modalidad específica de trabajo, le imprimen al espacio y la práctica de la murga un “ritmo” específico. “Ritmo” caracterizado no por los “tempos” prolongados de la escuela, sino por la concreción de un objetivo a corto plazo. En este sentido, la legitimidad del espacio y de quienes lo coordinan parece basarse en una “promesa” temporalmente concreta e inmediata: salir a tocar, “ganar una moneda”, etc.



(Actuación de la murga en dos “toques” de Carnaval - 2011)

7.3.2.2.3.3. “Embrujando el espacio”.

La murga como espacio ficcionalizado.

Otra práctica frecuentemente realizada por la y los coordinadores que tiende, junto a las mencionadas anteriormente, a legitimar y dotar de sentido al espacio murguero y a quienes lo coordinan es la institución de lo que, usando un término propuesto por Revault D’Allonnes (2008), podríamos llamar “ficciones legitimantes”. Según esta autora, una ficción legitimante es una historia o relato que, de alguna manera, se encuentra en la base de un orden social autorizado, ya que proporciona razones simbólicas o culturales para reconocerlo y respetarlo. En la medida en que esa ficción es “creída” por quienes participan en ese orden, éste (y quienes lo representan) gozan de legitimidad ante sus ojos.

Si bien no podemos afirmar que el espacio de la murga cuente con “un” relato o “una” ficción unitaria y coherente que lo legitime, sí hemos observado la presencia de algunas historias o narraciones que parecen cumplir con esta función de legitimación simbólica. Estas narraciones son promovidas (y asumidas) desde la coordinación y se alude a ellas frecuentemente como las prácticas que ayudan a “embrujar” el espacio “Estamos todo el tiempo así, como embrujando, manteniendo la energía en el espacio”, nos comentaba Sebastián.

Aquí quisiéramos referirnos a dos ejemplos de estas ficciones. El primero tiene que ver con lo que podríamos llamar “el misticismo de los tambores”, y se vincula con rescatar el sentido que la práctica de la percusión tiene en cuanto a comunión con la naturaleza. También lo podemos relacionar con revivir o reactualizar ciertas “escenas míticas” que forman parte del bagaje cultural de la tradición murguera: la comunión de los esclavos negros tocando alrededor del fuego, el homenaje a la luna, etc. Así nos narraba Andrés una experiencia donde esta particular mística o ficción legitimante se ponía en juego:

Una vez llego y habían hecho [los chicos] una fogata re grande y estaban tocando todos alrededor. Yo me dije “¿Qué es esto, son marcianos loco?” Y no, eran ellos que ya se habían apropiado de eso. También con la luna, porque cada vez yo les decía “Oh, la luna, toquemos...”. Como también jugando

con esa fuerza mística de la naturaleza. La luna, ellos tocando, el fuego, un descampado oscuro, los pibes flashando... vivimos cosas místicas, muy locas. Re lindas experiencias de comunicación tocando. Yo con ellos, ellos conmigo, pasamos a un nivel muy lindo. Porque la música es eso, es comunicación, es un lenguaje, una forma de hablar... y es un lenguaje muy lindo, no existe la mentira, no existe nada, es todo lo que vos sentís realmente en el fondo de tu corazón. Yo he percibido eso con ellos. De ellos hacia mí, la comunicación, tocar... (Andrés).



(Niños de la MDP tocando delante del fuego en la plaza del barrio Aeroferro).

Resulta interesante marcar respecto de este testimonio el lugar en que se sitúa Andrés como coordinador. Él no vive la “mística”¹⁰⁹ desde afuera, sino que lo hace involucrándose directamente en la vivencia. En esto reside, nos parece, esa experiencia de comunicación con los chicos a la que alude de manera tan enfática. En la medida en que todos y todas los que participan en el espacio “creen” en esa historia que se narran a sí mismos, se fomenta la sensación de pertenencia e identidad, se solidifica el lazo social que los une entre ellos y para con la práctica que realizan.

¹⁰⁹ La “mística” o las “místicas” son prácticas realizadas en el ámbito de los nuevos movimientos sociales latinoamericanos (movimientos de trabajadores desocupados, de campesinos, de estudiantes, etc.) con el fin de construir instancias simbólicas que generen identificación entre sus participantes. Se utilizan en ellas diferentes herramientas artísticas y se ponen en juego símbolos, referentes políticos, se trazan genealogías, etc. Para más información se puede consultar, entre otras fuentes, Migliaro y Menéndez, 2011.

El segundo ejemplo de estas “ficciones legitimantes” es de índole bastante diferente a la primera, pero también expresa esta voluntad de la y los coordinadores por instituir relatos que contribuyan a construir sentidos respecto del espacio y las prácticas artísticas que en él se realizan.

A fines del año 2008, algunos coordinadores comenzaron a dar talleres en CC, mientras que otros siguieron trabajando en el ámbito original del barrio Aeroferro; en ese contexto comenzaron a asistir nuevos niños, niñas y adolescentes de otros barrios a los talleres. Entre ellos y ellas se encontraba Tamara, hermana de una pequeña de seis años llamada Nuria Lezcano. A principios de setiembre de ese año un patrullero policial atropelló a Nuria en las inmediaciones de CC provocándole la muerte. A partir de ese hecho, la y los coordinadores deciden apoyar a la familia de la víctima en el reclamo de justicia, por lo que comienzan a participar de las marchas que se organizaban con tal fin. En ese contexto, con los nuevos chicos que se han incorporado al proceso, deciden formar un nuevo grupo murguero al que denominan “La Retirada”. Éste tiene su identidad y su “ficción” fundacional en ese suceso.

S- Después apareció el caso de la Nuria Lezcano, nos piden que fuésemos a tocar a la marcha y así se armó otra murga. Fuimos con los chicos que venían a los talleres [...] Yo trataba de marcarles siempre eso: que la murga ha salido de una marcha donde un policía mató a una de las hermanitas de una de las integrantes. Entonces íbamos a la marcha, tocábamos, los niños iban haciendo malabares en las marchas. En un momento se veía mal eso de que hubiera malabares en la marcha... no sé porque se ha tomado mal eso, es como que la gente piensa que la marcha es como de luto, como que todos tienen que ir de cara seria y para nosotros nada que ver, es más como un carnaval...

E- ¿Y por qué para vos era importante marcar eso?

S- Para que los niños supieran bien por qué estaba haciendo lo que estaban haciendo. Antes habíamos tenido experiencias chotas en ese sentido. Los pibes van a cualquier lado, muchas veces sin saber por qué. Por eso insistía, para que supieran y también para que sepan donde había nacido la murga...” (Sebastián).

Estos no son los únicos ejemplos posibles de “ficciones legitimantes”, en el mismo sentido podríamos nombrar los trabajos que se realizan en relación a la identidad barrial de los chicos y chicas que a continuación analizaremos.

Enfocadas desde la perspectiva de los procesos de legitimación, un interrogante que surge en relación a estas ficciones es si tienen algún grado de eficacia simbólica en relación a la atribución de autoridad de los “chicos chicos”. Difícilmente podríamos contestar de manera taxativa este interrogante, no obstante esto nos parece que estos relatos vienen a aportar un plus de sentido a los elementos que constituyen el núcleo duro de la experiencia murguera, estamos hablando del aprender música, salir a tocar, ganarse “unas monedas”, etc. Estas prácticas, más asequibles y concretas, parecen estar en el centro del proceso de legitimación. Respecto de estos elementos la influencia de las ficciones legitimantes pareciera resultar menor, no obstante el énfasis que en ellas puedan poner la y los coordinadores.

7.3.2.2.4. “Desde”, “con” y “más allá” del barrio. El trabajo con la cultura territorial.

En la presentación del escenario barrial hacíamos alusión a la pregnancia territorial que tienen las prácticas y los imaginarios sociales desde donde se definen gran parte de los niños, niñas y adolescentes que habitan el territorio. Este rasgo se acentúa en el caso de los chicos que viven en los barrios más carenciados, particularmente el SCAP y el Aeroferro. Para ellos y ellas la identidad barrial es sumamente importante, constituyéndose en un factor definitorio de cómo se ven y definen a sí mismos.

Este hecho es claramente percibido por la y los coordinadores de la murga, a tal punto que el trabajo con la cultura territorial constituye una faceta definitiva de su propuesta artístico-pedagógica. Aquí quisiéramos hacer alusión a tres operaciones que se realizan en este sentido, operaciones que -en nuestra opinión- resultan claves para entender los procesos mediante los cuales se construye autoridad o referencialidad pedagógica en el espacio. Estas tres operaciones las

definiremos a partir de dos preposiciones y una alocución proposicional: “desde”, “con” y “más allá” de la cultura barrial.

Como ya mencionamos en el marco teórico, la relación de autoridad o referencialidad está supeditada a los procesos de interpretación puestos en juego por él o la autorizante, en función de estos él o ella reconocen u obedecen voluntariamente a “su” autoridad. Estos procesos interpretativos parten, necesariamente, de los contextos culturales y sociales que los condicionan. En el caso de los “chicos chicos” el contexto de mayor relevancia lo constituye la cultura barrial/territorial, de ahí que el trabajo con el bagaje cultural que ellos y ellas traen resulte clave para construir la legitimidad del espacio y de quienes lo coordinan.

7.3.2.2.4.1. “...No es que los chicos se suman al proyecto sino que el proyecto se suma a la vida que ya tenían los chicos”. Partiendo “desde” la cultura barrial.

En el apartado anterior describíamos algunas prácticas mediante las cuales se había ido instituyendo el espacio específico de la murga, en este sentido aludíamos a una determinada normatividad interna, a un “ritmo” o temporalidad específica y a una serie de ficciones legitimantes que le otorgaban un plus de sentido. Pues bien, la configuración de este espacio habría que entenderla como la instauración de un conjunto de diferencias específicas respecto de la cultura y las prácticas territoriales con las que, necesariamente, debe convivir. Convivencia que, en muchas ocasiones, dista bastante de ser “armónica” pues el espacio de la murga se construye mayormente en contra de los “códigos” que el barrio les propone a los chicos y chicas.

...es difícil porque los chicos tienen otra.... más allá de que uno haya andado en la calle, durmiendo en la calle, no es lo mismo palpar eso todos los días, palpar el hambre o palpar no tener plata. Entonces se torna difícil, tenes que aprender a manejarte con sus códigos o a mezclar un poco de los dos y lleva tiempo y por ahí te sacan canas verdes, porque son medio rebeldes. [...] Me refiero a la forma de hablar, o de tratarse con el otro, o de pedir algo (Roberto).

No obstante esto, como lo enuncia Roberto, el espacio y las relaciones que se dan en la murga no pueden prescindir de la cultura territorial, deben “aprender a manejarse con sus códigos” si quieren “hacer una mezcla de los dos”. En este sentido, la primera operación que se impone es partir “desde” ella para construir la referencialidad. Este partir “desde” lo podemos visualizar en dos aspectos, el primero surge al considerar las trayectorias vitales de la y los coordinadores.

Andrés vivió casi toda su vida en el propio barrio y el resto de los coordinadores, si bien no crecieron en ese contexto específico, sí lo hicieron en otras barriadas urbano-marginales de San Luis (este es el caso de Sebastián y Roberto). La única que se diferencia en este sentido es Ema, que si bien no creció en un barrio de estas características, sí lo hizo a la par ya que vivió en las inmediaciones de la zona, en constante contacto con ella. En este sentido uno de los coordinadores afirmaba.

Por ejemplo Andrés era del barrio, todos habíamos crecido en barrios. Al principio fue re fácil, hubo mucho feeling, por eso se dieron las cosas, no éramos tan extraños y teníamos una idea de cómo tratar a los pibes y esas cosas. (Sebastián).

Pero este “desde” no sólo tiene que ver con la referencia biográfica, sino con un objetivo y una impronta específica del proyecto que fue perfilándose a medida que éste se consolidaba. Nos referimos al objetivo de sumar el proyecto a la vida cotidiana de los chicos en el barrio y no pedirles a ellos que se sumen al proyecto. Esto, más allá de otras connotaciones que podamos darle, se refiere a una acción muy concreta: el “estar” a disposición de los chicos en el barrio.

No es que los chicos se suman al proyecto sino que el proyecto se suma a la vida que ya tenían los chicos, a su dinámica, a las tardes en las canchitas de fútbol. Así algunos días dejaron de jugar al fútbol y se dedicaron a hacer música. Entonces esa es la modalidad, ya los chicos no se juntaban a fumar fasos o a tomar sino que se juntaban a tocar, vos caías cualquier día y estaban tocando. En el verano estaban tocando desde las cuatro de la tarde a las dos de la mañana. Entonces, que una herramienta como la música o la murga pase

a formar parte de la vida cotidiana, de la cultura, es muy grosso. Nosotros podemos estar coordinando o no, pero eso sigue, ya se instaló como parte de la cultura de ahí, del barrio, de los pibes. (Ema).

Este objetivo (el incorporar la murga a la cotidianeidad barrial y no a la inversa), que en principio puede parecer nimio, no es tal si consideramos la restricción material y simbólica que les implica a los chicos y chicas la territorialización de sus prácticas. Si la propuesta comienza por pedirles que se desplacen de “su lugar” como primera medida para incorporarse a ella, lo más probable es que no lo hagan más allá de lo tentadora que ésta pueda resultar. De ahí la importancia de la formulación.

7.3.2.2.4.2. “Para ellos todo es el barrio”.

Trabajo “con” la cultura y la identidad barrial.

Este trabajar “desde” la cultura barrial, se complementa con un trabajar “con” esta misma cultura. Entendiendo este “con” en, al menos, dos sentidos. En primera instancia aprovechando las vivencias cotidianas de las y los chicos como insumos para las producciones artísticas que desde el espacio se realizan; en segundo lugar valiéndose de la identificación que los chicos y chicas tienen con el barrio para fomentar la pertenencia al espacio de la murga que pasa a ser, en definitiva, “la murga del barrio”.

Respecto del primer punto, Sebastián nos narra como suelen trabajar desde la metodología propuesta por el teatro comunitario. Se parte de una vivencia o experiencia concreta de los chicos y chicas para, desde allí, re-elaborarla en clave de murga.

Se llama teatro comunitario. Te cuentan una historia los chicos de lo que ha pasado en la barrio y vos le decís “Bueno, vos vas a hacer de alguien que había matado la policía y que en realidad no estaba muerto pero que, en cuanto se dieron cuenta de verdad lo mataron y lo tiraron”. Y el muerto era bailarín... nos cagamos de risa, la historia era posta, pero nosotros nos cagábamos de la risa. El muerto venía bailando, llegaban los policías y lo mataban, pero des-

pués se levantaba y seguía bailando...todo esto porque nos acordábamos de la rumba esa que dice “No estaba muerto estaba de parranda”. Entonces era así la onda, el muerto se caía, empezaba a sonar la murga y el muerto se levantaba. La cosa es que la policía lo mataba, llamaban al jefe de policía y cuando venía el jefe de policía era el que en realidad lo había matado, el asesino era el jefe de todos los policías. Después también armamos uno con las chicas a partir de situaciones re comunes. Julia hacía del papá borracho que llega y que le pega a la mujer, pero era todo muy gracioso porque los niños lo hacían entre ellos y estaban jugando y vos te das cuenta de que actúan un poco y después se cagan de risa de ellos mismos y del otro... (Sebastián).

Al segundo punto –aprovechar la identificación de los chicos con la cultura barrial- lo podemos observar en varias cuestiones. En primera instancia por el nombre seleccionado para el espacio. “Del Paredón” refiere al lugar concreto donde se realizan los ensayos de la murga. Un pequeño baldío o descampado situado frente al barrio Aeroferro que sirve como lugar de reunión para los chicos y chicas. Allí se juega al fútbol, allí se remontan barriletes, se casan pajaritos, se fuma, se toma y también se realizan los ensayos de la murga. De ahí que el nombre de la murga se identifique con este lugar emblemático de la cotidianeidad barrial.

También –además de trabajar con experiencias o vivencias concretas de los chicos y chicas- se utiliza la pertenencia e identificación barrial como insumo y tema específico de algunas presentaciones. Así nos los decía Roberto:

R -El punto fuerte, el tema fuerte del paredón siempre fue el barrio. En el carnaval, cuando cantábamos, hablábamos de eso. En una parte decíamos ‘chattarrería, aviones que vuelan’, lo primero por los autos que están tirados en el barrio, y lo segundo por los aviones, por el aeropuerto que está detrás. Bueno, ese fue el tema fuerte siempre.

E -¿Y ese tema cómo es que sale, naturalmente, lo plantean ustedes, los changos?

R -Y... yo creo que un poco de los dos. Un 6o del grupo de nosotros, los chicos grandes –porque nuestra militancia es cambiar y mejorar la mentalidad de la gente del barrio- y la otra parte es de los chicos porque para ellos todo es el barrio ‘los mejores son del Aeroferro’. Porque ellos pasan mucho tiempo en el barrio, muy pocas veces los podes ver en centro o en lugares diferentes, es su ambiente, vos podes ir a cualquier hora en el día y ellos van a estar ahí, muy raro que no estén ahí. (Roberto).

7.3.2.3.4.3. “Uno tiene que hacer que los niños sientan la necesidad de salir del barrio”. Abriendo horizontes “más allá” de la cultura barrial.

Si bien la cercanía cultural con el barrio es condición de posibilidad de existencia del proyecto -y una de las prácticas de la murga se vincula a la revalorización de la cultura barrial- su horizonte no queda acotado a esto sino que busca proyectarse –proyectando también a los niños, niñas y adolescentes- fuera de los horizontes barriales. Se trata de ver otros lugares, conocer otras personas y otras prácticas que amplíen la imaginación y horizonte vital de los chicos y chicas.

Las y los docentes autorizados de la Escuela San Luis también mencionaban una preocupación análoga por ampliar los horizontes vitales de sus estudiantes a quienes, también, los veían como muy restringidos a su cultura barrial. En su caso esta proyección pasaba por insistirles y hacerles “imaginar” que podían ingresar en los grados superiores de la escolaridad formal, especialmente el ámbito universitario. En el espacio de la murga la proyección vital pasa por otros espacios y preocupaciones.

La preocupación o el problema es el mismo, la percepción de que para estos chicos y chicas “el mundo” pasa por el barrio, y el barrio termina siendo “el mundo”. En este sentido, si bien se revaloriza la cultura e identidad barrial y se la toma como punto de partida, hay una preocupación explícita por trascenderla. Este trascender significa, en primera instancia, promover que los chicos y chicas salgan de los límites geográficos de su territorio. En el caso de Roberto, esto lo

realiza invitando a los chicos a los semáforos del centro para hacer malabares con percusión y ganarse unas “monedas”.

...más allá de revalorizar el barrio, uno tiene que hacer que los chicos sientan la necesidad de salir del barrio, de conocer otras cosas. Nosotros tratamos de generar esa idea, no que se vayan para siempre pero que vean que afuera del barrio pasan cosas, no sólo las que ven todos los días como jugar a la pelota o, en el caso de que fumen [marihuana], que lo hagan todo el día, que estén tomando [alcohol] o al pedo todo el día. Por ahí uno quiere generar esa opción, decir ‘Te muestro esto, podes estudiar orquesta si querés, pero fuera del barrio, tenes que salir. Porque sino salís no la vas a conocer nunca’. Entonces uno también, como que en el transcurso del tiempo se te van generando tareas, encontrás algo que les podes mostrar a los chicos para que salgan un poco, se enteren de que hay otras cosas y eso, que no son las cuatro cuadras que los rodean y nada más. Por ejemplo yo soy artista callejero, entonces con algunos de los chicos vamos al semáforo, ellos hacen percusión y yo malabares. Está bueno, los sacas un poco del barrio... que se yo, de estar al pedo. Se trata de encontrar opciones... (Roberto).

Además de esta práctica, desde la murga se promueven salidas a otros barrios para realizar “toques” con otras murgas, viajes a encuentros de murgas o teatro comunitario en otras provincias, salidas a eventos donde los contratan, etc. Una estrategia interesante que mencionaron en este sentido, es cómo fueron aprendiendo a trabajar con las invitaciones que les hacen para tocar. En un primer momento las invitaciones eran realizadas a la y los coordinadores, quienes se las comunicaban a los chicos y chicas. Posteriormente la metodología fue cambiando, se les pedía a quienes ocasionalmente invitaban que se presentaran a una reunión de la murga, realizaran el pedido del “toque” y les explicaran a los chicos y chicas el porqué del mismo.

Sebastián nos narraba la importancia que tiene el hecho de que aparezca un “tercero” extraño a la murga a realizar las invitaciones para que los chicos “sientan” que hay “*otras historias y otras realidades*”, además de las que acontecen en el barrio. El ejemplo concreto que toma es una invitación que les realizó una

asociación de profesionales de la salud, para que tocaran en una manifestación de protesta por la situación de la sanidad pública provincial.

...nosotros íbamos, les decíamos a los niños y ellos 'Siii...!!!'. No se pensaba mucho en nada, pero aparece otro actor –alguien de afuera- en la escena y los niños cambian. Eso también es teatro. Hay otra percepción, aparece otra persona y saben que es otra historia, otra realidad, otra energía y los niños lo entienden... no sé si lo entienden así conscientemente, pero lo sienten, apenas empieza a hablar alguien que no conocen lo escuchan... para conocerlo, no sé, son muy curiosos los niños. Cuando nos dimos cuenta de eso, nosotros comenzamos a pedirle a la gente que nos invitaba a que fuera al barrio, a que nos contara. Es una forma de juntarse, porque si no era muy frío, nos llamaban y nos decían 'Eh, loco. Vengan a tocar que....' Y los niños van siempre, pero se trataba de mostrarles que hay otras realidades... por ejemplo los 'D.F.'¹¹⁰ vinieron y les dijeron 'Vamos chicos, que nos vamos a divertir...' como pintándoles. Pero el doctor Clark lo hizo re serio, les dijo 'Chicos, que salud pública, que si su mamá se enferma...'. A mí me re gustó eso porque los niños lo entendieron, cacharon la onda de porque estaban ahí, cuál era el sentido de la protesta. Ahora quedó más aceitada la cosa, cada vez que nos convocan nosotros les decimos que vengan al barrio y que les expliquen a los chicos el por qué, se trata de que ellos vean que hay otras realidades, hay otras movidas. (Sebastián).

En cuanto a los resultados que estas prácticas de ampliación de los horizontes vitales tendrían en los chicos y chicas pasan por dos lados. En primer lugar, desde lo simbólico, el conocer otros lugares y personas hacen que los incorporen a su repertorio de imágenes e imaginarios, lo que los hace relativizar la cultura barrial y el lugar que ellos ocupan en ella. En segundo lugar, en términos más concretos, la práctica del “salir” los va llevando a ellos mismos a ponerse en contacto con otras realidades, tejer otros vínculos.

Se trata de ir abriendo y los niños lo entienden, es re loco como les cambia la percepción y la forma de relacionarse [...] Porque los niños comienzan a inventarse cosas, de qué puede pasar en otro lado. Cuando ellos ven eso en-

tienden que no son los únicos en el mundo que hacen murga, entonces se les cae eso de 'Yo soy el más copado del Barrio...' porque saben que hay otros barrios y otros que hacen murga. Entonces vamos a un encuentro de murga porque necesitamos vernos, conocernos, entender que hay otros espacios. Los pibes ahora, sino pasa nada en el barrio se van a otro barrio, a hacer algo con otras murgas. [...] Antes estaban en el barrio solamente, eran la mejor y única murga del mundo y al que mejor le salía algo, era el mejor del mundo. Ahora es otra cosa... (Sebastián).

En síntesis, el trabajo con la cultura barrial o territorial que se realiza desde el espacio de la murga parece tomar la forma de un triple movimiento. El primer movimiento consiste en partir “desde” la cultura barrial, esto implica que en un principio se asumen los “códigos” de las y los chicos, sus maneras de hablar, de relacionarse, sus prácticas. También este “desde” se refleja en la intencionalidad de que el espacio de la murga se incorpore a la cotidianeidad concreta del barrio. El partir “desde” la cultura territorial o barrial funciona como condición de posibilidad de los procesos de atribución/construcción de referencialidad pedagógica que se dan en la murga, ya que viabilizan la comunicación y el entendimiento de los chicos con sus coordinadores. Sin la existencia de esta “atmósfera cultural común” difícilmente podrían encontrar en ese otro u otra a alguien que les resulte significativo y los interpele de algún modo. En este sentido la legitimación del coordinador parece estar supeditada, al menos al inicio de la relación, a que éste comparta ciertos “códigos” comunes. Esto funciona, a su vez, como el punto de partida para construir otros lenguajes, otras prácticas, otros modos de relación y legitimación.

También podríamos interpretar el trabajar “con” la cultura territorial, como una práctica que ayuda a la legitimación del espacio y de quienes lo coordinan. El espacio se legitima al tomar y re-elaborar artísticamente aspectos de la vida barrial que son significativos y valiosos para los chicos y chicas, y el coordinador se legitima al ser quien posibilita este movimiento.

Finalmente, el partir “desde” y el trabajo “con” se proyecta en un desplazamiento que intenta ir “más allá” del barrio, trascendiendo las ofertas simbólicas y ma-

teriales que este espacio pone a disposición de los chicos y chicas. Aquí la legitimación de la o el coordinador pasa porque éste, de alguna manera, es la puerta de entrada que posibilita el acceso a esos “nuevos mundos”.

**7.3.2.3.5. “Éramos como una onda familia, mucha comunidad”.
La presencia, el consejo y la afectividad en el proceso
de legitimación.**

Si bien la institución de vínculos afectivos no parece ser un elemento central en derredor del cual giran los procesos de legitimación, esto no quiere decir, ni mucho menos, que este elemento esté ausente. Desde nuestro punto de vista, el motivo principal de legitimación de la y los coordinadores pasa por un saber que poseen y por una propuesta artístico-pedagógica que realizan. Acompañando este motivo de legitimación central aparece el afecto en las relaciones interpersonales. Los chicos y chicas se acercan para aprender y “hacer” murga, a partir de ahí surge la posibilidad del afecto, la escucha, el consejo, elementos que también comienzan a formar parte de la construcción de la referencialidad.

De alguna manera parece darse una inversión de lo que observábamos en el caso de la Escuela San Luis. Allá la asistencia realizada por las y los profesores autorizados, a las necesidades afectivas y sociales de sus estudiantes, parecía estar en la base de los procesos por los cual se construía y otorgaba autoridad. En el caso de la murga en primer lugar aparece el conocimiento y la tarea, posteriormente surge la contención social y afectiva.

Desde la perspectiva de la y los coordinadores, la afectividad y la referencialidad se construyen a partir de la “*presencia*” constante, de “*poner el cuerpo*” ante los chicos, chicas y el barrio. Congruentemente con la meta de incorporar la murga a la cotidianeidad del territorio, no se trata de “*ir al barrio*” sino de “*vivir en el barrio*”. En la medida en que esto se da la murga se transforma en un espacio y en una experiencia de convivencia donde los vínculos afectivos surgen.

...entendemos que la propuesta educativa es en el día a día, no cuando vamos al barrio. Por eso el hecho de vivir acá también como que nos ha configurado.

Así también los chicos que no viven acá saben que tienen que estar siempre. Si bien hay un horario de ensayo y esas cosas la presencia es constante y entender la murga como un espacio de convivencia diferente, que al menos yo no lo he vivido en otro lado... (Ema).

En el momento de nuestro trabajo de campo, Ema vivía en una de las habitaciones del local de CC. de allí que sus alusiones a la convivencia con los chicos y chicas no son metafóricas sino literales. Reiteradas veces vimos, durante nuestras observaciones, cómo por la mañana, la tarde y la noche –más allá de los ensayos específicos de la murga- los chicos y chicas pasaban a charlar, a desayunar, a merendar, a escuchar música, a jugar, a pedir que les ayudara con las tareas escolares, etc. De ahí que la mención a la “presencia constante” debe ser tomada no sólo como una estrategia pedagógica, sino como una opción ético-política vital. Aquí habría que recordar lo que mencionábamos al principio de este apartado acerca del compromiso, la responsabilidad y de cómo la asunción de estos posicionamientos funcionan como fundamento último de la autoridad pedagógica.

Ahora bien, a partir de este compartir o presencia constante surge la afectividad, el ambiente familiar, la sensación de comunidad. Y, en la medida que esto se da, se abre la puerta a la escucha y el consejo.

Yo creo que al principio los niños se quedaban porque era bastante cariñoso el ambiente, había muchos abrazos, había un buen trato y eso estaba bueno. Éramos una onda familiar, era muy familiar, mucha comunidad. Nosotros siempre hablamos [...], hablamos de todo. Por ejemplo un par de veces que venían los chicos del [Barrio] José Hernández, el Kichi y un par de niños que están en una murga del [Barrio] Rawson y fue muy loco, porque cada vez que venían los niños venían jalando^{III} poxirrán y nosotros siempre hablamos de eso, siempre. Y les hacíamos ver “Mirá como está, mirá como reacciona...” Y es re feo, yo he jalado poxirrán y es re feo como te pega. Yo cuando era chico no me daba cuenta, pero ahora que veía a los chicos decía “Qué loco, pobres pibes”. Esos pibes están bastante abandonados, ahora me encontré a uno, más grande. Ya ha estado preso y es un bando, un niño re peligroso (Sebastián).

III Aspirando

Aquí, ligado a la construcción de la afectividad, aparece de nuevo el “saber consejo” al que habíamos hecho alusión en el caso de la Escuela San Luis, pero emerge con algunas particularidades. En el caso de la escuela, el que aconsejaba era un adulto y lo hacía desde experiencias vitales que no tenían que ver necesariamente con la cotidianeidad de los y las estudiantes. En este caso la diferencia generacional se atenúa, pues el consejo viene de un “chico grande” a un “chico chico”, y se lo hace en función de la referencia a una experiencia común, que en el caso del testimonio de Sebastián tiene que ver con la experiencia de “jalar poxirrán”.

7.3.2.3.6. “Ellos necesitan sentir que pueden tomar decisiones”. Participación, confianza y apuesta por la autorización.

Cuando explorábamos las concepciones de autoridad presentes en las palabras de la y los coordinadores de la murga, sosteníamos que se ponían en juego, al menos, dos ideas. La primera tenía que ver con un rechazo a la idea de autoridad y una asunción de que las relaciones con los chicos y chicas debían darse –al menos idealmente- en términos igualitarios y horizontales. La segunda concepción vinculaba la idea de autoridad con la noción de referente, siendo el referente quien -ante determinadas circunstancias y por un tiempo acotado- asumía el lugar de autoridad ante los chicos y chicas.

Desde la perspectiva de los “chicos grandes”, la figura del referente y las relaciones asimétricas que ésta implica se ponen en juego, fundamentalmente, en las situaciones formativas, pero en la dinámica cotidiana de la murga hay otras situaciones donde esta figura deja de tener peso. En estas situaciones lo que se prioriza es el establecimiento de relaciones más simétricas y se promueve la participación de los “chicos chicos” en las decisiones del espacio. Esto se da, fundamentalmente, en el ámbito de las asambleas; pero también en la cotidianeidad murguera hay otras circunstancias donde la apertura hacia la decisión de los chicos y chicas se pone en juego. Aquí, un ejemplo en este último sentido:

.... venían re enojados porque habíamos ido a la plaza a pasar la gorra¹¹² y ellos querían, con parte de la gorra, comprarse un fernét¹¹³. Nosotros habíamos dicho antes de salir que la plata de la gorra la íbamos a usar para unas pizzas, que después del carnaval como festejo nos íbamos a comprar unas pizzas. Entonces en el momento, cuando contamos el dinero, proponen comprarse un fernét y dijimos “No, acá hay un montón de niños, de adultos que no toman y, en última instancia, no alcanza” y se habían re enojado “No! Que queremos fernét, nos merecemos un festejo!” [...] Cuando llegamos acá, cuando llegamos a la Casita y dejamos los instrumentos dijimos “¿Qué hacemos?”, [...] bueno dejémosles la plata a ellos y que decidan si la van a comprar en comida o alcohol o cuánto y cuánto. Porque la postura nuestra había sido “Bueno, nosotros compramos, nosotros hacemos de comer, nosotros...”. Bueno hagámoslo, démosles la plata y, entre nosotros mismos dudábamos “No, se van a mandar cualquiera, se van a comprar todo en chupi” y después “No, démoselas porque vienen niños. Confíemos en que van a ver a los niños y si no perdemos” Qué se yo, como que seguir tironeando entre nosotros no estaba sirviendo. Entonces... bueno, finalmente le dimos la plata a ellos, la gastaron toda en comida, compraron y compartieron con todos. Nosotros chochos, porque vimos como ellos necesitan sentir que también pueden tomar decisiones... (Ema).

Interrogar esas prácticas más horizontales y los procesos de participación que en ellas se suscitan desde la perspectiva de la autoridad, nos plantea un problema teórico. Si la relación de autoridad o referencialidad es necesariamente asimétrica ¿Es lícito leer este fomento de participación como una práctica mediante la cual se construye autoridad? ¿Fomentar la participación va “en contra” de la referencialidad pedagógica o tiende a legitimarla desde otro lugar? ¿Estamos ante un proceso de “construcción de autoridad” o estamos ante el inicio de un nuevo movimiento? Dificilmente podamos contestar estos interrogantes de manera acabada, no obstante esto quisiéramos arriesgar una interpretación.

112 Así se denomina a la práctica de tocar en un lugar público y luego “pasar la gorra” para que quienes escuchan valoren “monetariamente” la actuación.

113 Bebida alcohólica muy popular en Argentina.

Siguiendo con lo analizado ya en el apartado de los “chicos chicos”, desde nuestra perspectiva lo que se pone en juego en estos espacios y prácticas más igualitarias donde la figura del referente o la autoridad resulta débil, y las decisiones más democráticas es el inicio de un proceso de autorización. María Beatriz Greco, analizando estos procesos en el ámbito de las instituciones educativas formales, plantea que una figura de autoridad “autoriza” cuando decide:

...otorgar responsabilidad, acompañar y dejar solos, aportar un saber ser y un saber hacer que niños y jóvenes no han desplegado todavía pero que podrán asumir. [...] Autorizar a otros puede partir de un movimiento institucional de lugares a ocupar, reconociendo en niños y jóvenes figuras de autoridad en el terreno de lo cultural y de la palabra. Sin ese movimiento continuo de autorización, impulsado desde la institución y la autoridad, se corre el riesgo de promover sujetos dependientes y heterónomos que no descubren en sí mismos las posibilidades singulares que los constituyen (Greco, 2007: 141).

Entonces, otorgar un lugar, un espacio para que emerja la palabra del otro; habilitar la posibilidad de que exprese sus experiencias y tome sus decisiones es promover la autorización. De todas maneras, este proceso nunca es completo si el otro u otra no deciden apropiarse de ese lugar, expresar su experiencia y tomar la palabra. Para que acontezca la autorización hay alguien que otorga, pero también alguien que toma. La autorización deviene en ese momento crítico donde la autoridad se entrecruza con la emancipación. Emancipación que necesariamente se da “con” y “contra” la autoridad. Sin los lugares, las prácticas y las herramientas culturales que transmite la autoridad no hay emancipación posible. Pero solo se produce la emancipación cuando, aprovechando esos lugares y recursos transmitidos, se va más allá de ellos (Greco, 2007).

Promover la participación y habilitar la autorización del otro u otra implica embarcarse en un proceso conflictivo que conlleva asumir la posible discrepancia y estar dispuesto a resignar cuotas de poder/autoridad en la toma de decisiones. También pone de manifiesto la confianza que se tiene en la decisión del otro u otra. Aquí un ejemplo de cómo promover la autorización a través de la partici-

pación implica asumir la posibilidad de la discrepancia y, por ende, resignar la propia capacidad de decisión:

Después de que ganamos [el carnaval] hicimos una asamblea, pero antes de juntarnos con todos nos juntamos entre nosotros [los coordinadores] y dijimos “Estaría bueno que esta plata quede para la murga”. Nos pusimos de acuerdo entre nosotros. Pero cuando llegamos a la asamblea en el barrio nada que ver, los pibes querían la plata, los padres la necesitaban para comprar cosas de la escuela... tratamos de dejar entendido que no es trabajo de la murga pagar los útiles o el guardapolvo a los chicos. Si bien es una necesidad que el padre o el estado o la madre lo tiene que hacer, pero la murga está para otra cosa. Al final los padres necesitaban eso y lo terminamos dando. Yo me cagué de asco, pero al final hicimos una tarjetita con una foto y terminamos dando la plata pero... yo no estaba de acuerdo con repartir la plata, no me sentía bien con eso. Lo que sí me gusta es que –por más que nos quede la sensación amarga- logramos eso, de que nosotros no tenemos la decisión, porque siempre apuntamos a eso, a que la toma de decisiones sea para todos por igual... (Sebastián).

Nos parece interesante contrastar estas situaciones de participación y toma de decisiones con las que se planteaban en el ámbito de la Escuela San Luis. En aquel escenario las y los docentes autorizados –siguiendo la lógica de la recurrencia- debían realizar una serie de prácticas para legitimarse ante sus estudiantes, algunas de estas prácticas implicaban conceder, negociar o establecer acuerdos con sus estudiantes en relación a exámenes, tiempos, aspectos permitidos y prohibidos, etc.

Este proceso de negociación y de apertura hacia una cierta democratización de las decisiones tenía un límite. Límite que, desde el punto de vista de las y los docentes, se expresaba en múltiples “en lo que no voy a ceder es en....”, a continuación de lo cual venía un criterio por él establecido en relación a aquellas cosas que, en su ámbito de incumbencia, no estaban permitidas. Pero este límite no solo tenía que ver con aquello en lo que el docente no estaba dispuesto a ceder sino que se relacionaba, nos parece, con los límites estructurales que le imprime la propia organización escolar. En tanto él ocupa un puesto de superioridad (y mayor responsabilidad) respecto del qué, cómo y para qué se enseña, no puede

ceder ese espacio a la decisión a los estudiantes. Apelando a un dicho popular podríamos decir que, dadas las características estructurales de la organización escolar, el o la docente no puede, por más que quiera, “dejar de tener la sartén por el mango”. Puede ceder más o menos espacios a la participación del estudiante, pero necesariamente él tendrá la última palabra.

En el caso de la murga esta situación cambia. En tanto es una institucionalidad más informal, donde los límites estructurales no están dados por una organización jerárquica formal, la y los coordinadores pueden abrir espacios más amplios de participación y toma de decisiones arriesgándose –no sin resquemores, miedos y conflictos- a dejar de tener “la sartén por el mango”. En este ámbito la autorización implica, como bien señalaba Greco, la apertura de espacios para la expresión en el terreno cultural y de la palabra; pero no sólo se queda ahí, sino que la participación se hace efectiva también en decisiones que hacen a la definición misma del propio espacio.

7.3.2.3. Relaciones de autoridad desde la perspectiva de los “chicos grandes autorizados”, síntesis de lo expuesto.

Al igual que los “chicos chicos”, los coordinadores o “chicos grandes” tienen concepciones ambivalentes respecto del ejercicio de la autoridad pedagógica y las relaciones asimétricas que ésta implica. Por un lado hay un rechazo a las jerarquías y la afirmación –en términos de un supuesto ético-político- del principio de la igualdad relacional u horizontalidad. Pero por el otro también afirman que en determinadas circunstancias –sobre todo las formativas- se hace necesario instituir relaciones asimétricas de referencialidad pedagógica.

La noción de referente por ellos construida, encuentra su fundamento en la desigual posesión de un saber y hace alusión al ejercicio de una autoridad acotada a determinadas circunstancias, que pone énfasis en lo intersubjetivo y que resulta circunstancial o móvil (en el sentido de que él o la coordinadora la asume para luego desplazarse de esa posición).

En cuanto al supuesto de igualdad relacional del que parten, parece tener aspectos positivos y negativos si lo consideramos desde la perspectiva de las relaciones de AP. Por un lado la relación más cercana e igualitaria parece fortalecer el tejido vincular con las y los chicos (esto se puede observar en la idea de “amistad” a la que estos hacían referencia); pero por el otro tiende a debilitarla cuando él o la coordinadora intenta realizar una práctica de contención, pues ésta es vista como una especie de traición a esa “igualdad” o a ese vínculo amistoso pasando a transformarse quien lo hace en un “milico”.

En cuanto a las prácticas mediante las cuales se construye autoridad o referencialidad pedagógica, el eje de las mismas pareciera estar dado por el trabajo con el objeto cultural o saber que se ofrece, y por la institución de un espacio y una propuesta artístico- educativa singular. El saber musical es utilizado como herramienta de enganche para que los chicos “entren en relación” y luego, dentro de este vínculo, para que se desafíen a superar sus propios límites. Por su parte el espacio murguero se caracteriza por tener una normatividad interna (sus “*códigos grupales*”), un ritmo específico dado por la presencia constante de “toques” y un conjunto de ficciones legitimantes. Tanto esta preeminencia del objeto cultural, como la institución del espacio murguero, no serían posibles si los “chicos grandes” no hubiesen asumido la responsabilidad de abrir y sostener estas prácticas.

Un cuarto elemento que consideramos fue el trabajo realizado con la cultura barrial/territorial de los chicos. Trabajo que implicó tomarla como un punto de partida necesario para instituir el espacio y las relaciones de autoridad en ese espacio; incorporarla en el trabajo artístico cotidiano que se realiza y, finalmente, superarla o romper con ella para proyectar a los chicos y chicas hacia otras prácticas y otros horizontes materiales y simbólicos.

Para finalizar, visualizamos algunos elementos relacionales y afectivos que también parecen contribuir al proceso de legitimación, aunque lo hacen desde un lugar subsidiario respecto de la importancia atribuida al objeto cultural y al espacio murga. También destacamos algunas instancias donde se promueve la participación de los “chicos chicos”, interpretándolas como espacios y prácticas mediante las cuales se promueve procesos de autorización.

CAPITULO VIII

**Otras autoridades, autoridades otras.
Conclusiones para seguir pensando.**

8.1. Introducción.

En este apartado final intentaremos sintetizar los aspectos fundamentales que hemos podido concluir a partir de la realización de este trabajo. A través de ello esperamos avanzar -al menos en parte- en la respuesta de los interrogantes que constituyeron el foco de esta investigación: ¿Cómo se dan los procesos de atribución/construcción de AP? ¿Cuáles son las relaciones entre estos procesos y los contextos sociales e institucionales que los condicionan? Y ¿Cuál es el lugar que ocupa el conocimiento en su configuración?

La exposición la organizaremos en tres partes. En primer lugar exponemos los procesos de construcción de AP tal y como los podemos reconstruir a partir de integrar las voces de autorizantes y autorizados tanto en la experiencia de la Escuela San Luis como en la de la Murga Del Paredón; aquí también intentaremos vincular estos procesos con los condicionantes institucionales/sociales que los atraviesan. Para organizar la exposición hemos tomado las principales dimensiones que caracterizan la relación de autoridad: dinámica del vínculo, posiciones en juego, fundamentos de legitimidad, temporalidad que la sustenta, mediaciones que se ponen en juego y relaciones entre poder/autoridad.

En segundo lugar intentaremos enmarcar los resultados obtenidos en el contexto de las investigaciones reseñadas en el estado de la cuestión. Aquí mencionaremos algunos aspectos recurrentes en nuestro trabajo y en las investigaciones consultadas, e intentaremos identificar los aportes específicos que presumiblemente realizamos. Finalmente plantearemos algunos escenarios posibles que se abren para continuar con la indagación.

8.1.1. Relaciones de AP.

Integración de las perspectivas autorizantes y autorizadas.

8.1.1.1. Relaciones de AP del contexto de la Escuela San Luis.

8.1.1.2. Condicionantes político-sociales y relaciones de AP.

Como mencionamos anteriormente, la AP en su versión moderna nació bajo la égida simbólica y financiera de los estados nacionales, en este sentido la legitimidad institucional de la escuela pública y de las y los docentes que en ella se desempeñan no se puede entender sino se la referencia en ese aparato estatal. La aproximación desarrollada respecto del escenario social e institucional de la Escuela San Luis corrobora, desde nuestro punto de vista, lo que varias investigaciones vienen afirmando: la presencia material y simbólica del Estado ha menguado ostensiblemente y esto condiciona las modalidades en que las relaciones de AP se instituyen.

Entre otros puntos posibles de destacar, nos gustaría focalizar la mirada en tres aspectos donde podemos observar como esta “retirada estatal” influye en la configuración de las relaciones de AP: en primer lugar la retirada material del Estado precariza las condiciones de ejercicio de la AP; en segundo lugar, desde un punto de vista cultural o simbólico, modifica las condiciones de su legitimidad; en tercer lugar dibuja un escenario socio-económico que influye directamente en los motivos por los cuales se atribuye AP y en las prácticas mediante las cuales se la construye.

La *precarización en las condiciones del ejercicio* de la AP la podemos observar cuando analizamos el escenario de la Escuela San Luis. El des-financiamiento estructural que atraviesa. Los procesos de des-institucionalización que la caracterizan (con el tendencial borramiento de la normatividad interna y la desregulación de la cotidianeidad escolar). La carencia del personal suficiente para desarrollar su tarea y, en algunos casos, la excesiva ratio escolar (recordemos aquí que el incidente de las “puñaladas” que mencionamos ocurrió en un grado con “cuarenta” estudiantes). La posición que la institución ocupa como “depósito” de chicos y chicas que le envían desde el ministerio y otras escuelas, son algunos de los factores que contribuyen a una precarización que no se puede dejar de tener en cuenta.

Si bien la relación de AP –como todo vínculo intersubjetivo- no puede quedar acotada y reducida a las condiciones materiales en las que se despliega, es indu-

dable que estas influyen en su ejercicio dibujándole un conjunto de condiciones de posibilidad. Por ejemplo, si la AP en el contexto de la Escuela San Luis depende, para instituirse, de la construcción de vínculo “personalizado” entre docentes y estudiantes que vaya más allá de una relación meramente burocrática, evidentemente no es lo mismo un aula donde haya veinte estudiantes que una donde haya cuarenta. No obstante esto, también hay que mencionar que el hecho de que la relación se dé en condiciones ideales, no es condición suficiente para que el vínculo autorizante se instituya, pues entran a jugar otros aspectos que exceden el condicionamiento material de la situación educativa.

En cuanto a la modificación de las condiciones de legitimidad, la podemos observar primordialmente en el *desplazamiento del valor otorgado al conocimiento escolar/disciplinar*. La AP estatal se basa (o se basaba) en una promesa de “progreso” político, económico y civilizatorio. El docente es (o era) el emisario o representante de esa promesa, en la medida en que se le obedeciera y se le prestara atención a sus palabras se generaban –por lo menos en el relato desplegado por la modernidad hegemónica- las condiciones básicas para el avance en ese camino de ascenso social. En este sentido el fundamento de su autoridad se hallaba en un futuro a mediano o largo plazo ¿Creían los y las estudiantes de la Escuela San Luis en esta promesa? ¿Tiene, esta, la potencialidad de generar reconocimiento? El análisis de sus palabras nos hace pensar que, si bien no ha desaparecido el discurso del progreso social como fundamento legitimador, se encuentra sensiblemente debilitado. Más allá de las operaciones pedagógico-didácticas concretas que puedan hacer las y los docentes para dotarlo de sentido, la validez última del objeto cultural que transmiten adquiere fuerza en el marco de la promesa estatal. Si esta promesa cae, se horadan las condiciones de posibilidad de su significatividad.

Esta es –posiblemente- una singularidad del sector social con el que hemos trabajado, quizá si el análisis lo hubiésemos realizado con estudiantes de nivel socio-económico medio o alto, otras serían las condiciones de legitimación. De hecho, en el caso de la Escuela San Luis, los pocos testimonios de estudiantes que le otorgan una cierta preeminencia al conocimiento en el proceso de legitimación de la autoridad (en este caso, los que la entienden como *obediencia debida*) son los

chicos y chicas cuya procedencia social podríamos adscribirla a una clase media-baja. Estos *autorizantes* obedecen al docente porque valorizan su conocimiento en tanto les posibilita proyectarse hacia un futuro de estudios universitarios. Si bien no podemos asegurarlo, presumimos que este tipo de legitimación -afinada en el valor de cambio del conocimiento disciplinar- sería más frecuente en adolescentes que compartieran esas condiciones sociales y esas expectativas de progreso individual y social.

Por último, esta *retirada estatal* influye, nos parece, en los *motivos por los cuales se atribuye AP y en las prácticas mediante las cuales se la construye*. Desde el punto de vista de las y los autorizantes, este influjo lo podemos observar en aquellos aspectos que priorizan a la hora de autorizar a un docente. Según hemos analizado sus motivos parecen estar relacionados con las diferentes necesidades o carencias (afectivas, socio-económicas, educativas, etc.) que emergen de la situación social en la que se encuentran. Más allá de que varios de estos aspectos podríamos pensarlos en términos generales (como necesidades que exceden la situación socioeconómica específica de estas y estos jóvenes) hay algunos que parecen estar estrechamente relacionados con esta condición, como el hecho de valorar cómo las y los docentes se posicionan ante la diferencia social que los separa (los “*asquerosos*” y los “*comunes o sencillos*”). Aquí creemos estar ante un aspecto singular de este escenario social.

Lo mismo valdría decir desde la perspectiva de las y los autorizados. Las prácticas mediante las cuales construyen su AP, la “*pedagogía del posicionamiento*” que despliegan se vinculan a la lectura que –explícita o implícitamente- realizan de la situación socioeconómica y etaria de sus estudiantes. Un posicionamiento que, por un lado, prioriza una mirada y un actuar contextualizado y atento a las necesidades de las y los estudiantes pero que, por el otro, también conlleva –al menos en algunos casos- una suerte de culpabilización de los chicos y chicas (“*les da fiaca*”, “*no la luchan*”, “*son vagos*”) por el “fracaso” en la materia. En este caso la lectura del contexto como “precario” o “culturalmente limitado” y la de los chicos y chicas como emergentes de ese ámbito pareciera funcionar como una suerte de excusa para no problematizar sus propias prácticas de enseñanza.

En cualquier caso, el trasfondo material de estos posicionamientos asumidos por autorizantes y autorizados a la hora de atribuir y construir AP, es una situación de pobreza y precarización de la vida que no se puede entender sino se la enmarca en la ausencia de garantías, por parte del Estado, respecto de las condiciones vitales básicas de gran parte de la población que habita en el territorio.

8.1.1.3. Condicionantes institucionales y relaciones de AP.

Pero los condicionantes no parecen venir solo de transformaciones macro-sociales, sino también de cómo estas repercuten en la institución y de las posiciones o estrategias que las y los sujetos que la habitan construyen para afrontarlos. En un contexto signado por las desigualdades sociales, la retirada estatal y los procesos de des-institucionalización, la gestión desarrollada en la escuela bajo la impronta de su directora mediatiza estos influjos enfrentándolos desde una posición y una cultura institucional singular. Desde nuestra perspectiva son, al menos, tres los aspectos donde esta influencia institucional respecto de las relaciones de AP se avizora con más claridad.

En primer lugar los procesos de des-regularización institucional hacen que una práctica clave a la hora de atribuir o construir autoridad sea la *re-invencción del orden pedagógico*. En la medida en que las normatividades instituidas se desdibujan, esta capacidad de las y los docentes de establecer “códigos” o “reglas de juego” claras con sus estudiantes emerge como una práctica legitimante. Esto se da en el marco de las contradicciones e inconsistencias que varios chicos y chicas le adjudican a la institución a la hora de “hacer cumplir la reglas” en igualdad de condiciones para todos y todas (por ejemplo, con el problema de los que incumplen con el uniforme escolar).

Pero esta práctica, a la vez que parece contraponerse a este paisaje des-instituido, es coherente con la posición *pragmática* que la institución asume ante esos procesos. Siguiendo a Noel (2009) mencionábamos que este posicionamiento se refería a la flexibilidad por la cual la escuela tendía a adaptarse a las características de las y los estudiantes que recibía y la contraponíamos a una posición *normativa* donde lo que se priorizaba era el cumplimiento del reglamento. Pues bien,

nos parece que la particular “pedagogía del posicionamiento” mediante la cual las y los autorizados construyen su legitimidad –es decir la reapropiación que efectúan de las prescripciones instituidas para su rol- se vincula directamente con este posicionamiento pragmático, constituyéndose en una prolongación del mismo en el seno de las interacciones áulicas.

Cabría preguntarse –aunque no podamos contestarlo aquí- si en una institución que priorizara una posición *normativa* por sobre una *pragmática*, los y las docentes tendrían la libertad o el margen de autonomía suficiente para construir AP tal y como lo hace en el contexto de la Escuela San Luis. Si bien “puertas para adentro” del aula las prácticas gozan de cierta “autonomía relativa”, no es menos cierto que la política institucional marca ciertas pautas y límites que, de alguna manera, delimitan el ámbito de lo posible en cuanto a los posicionamiento que se adopta. De nuevo aquí, como lo señalamos anteriormente, un condicionamiento político-institucional no “determina” un posicionamiento docente, pero lo que sí parece probable es que lo fomente o lo obstaculice. En ese caso, nos parece, la pedagogía del posicionamiento que asumen las y los docentes autorizados es promovida por un contexto y una institución le son afines.

Un último aspecto donde se puede observar el influjo institucional en las relaciones de AP es en el imaginario “familiar” que caracteriza a la escuela. En una cultura escolar que se piensa desde la metáfora familiar, no resulta extraño que la idea fuerza a la hora de construir AP esté dada por la prioridad del vínculo. Por otra parte, pero estrechamente relacionado con esto, la tensión asistir-enseñar que atraviesa a la institución, parece corresponderse con la tensión prácticas de construcción de autoridad-prácticas de enseñanza que pudimos observar en las y los docentes autorizados. También aquí resulta interesante interrogarse si en otras escuelas que desarrollen su tarea en este tipo de contextos, pero que se piensen desde otro tipo de culturas institucionales, la legitimación de las relaciones de AP sería similar o si variaría.

8.1.1.4. Configuración de las relaciones de autoridad.

En cuanto a la configuración concreta de las relaciones de AP, hay varias cuestiones a destacar. En primer lugar hay que mencionar que, analizadas desde la perspectiva de las y los autorizantes, no hay una concepción homogénea en relación al vínculo, aunque si aparece una idea mayoritaria que lo aleja de la concepción moderna postulada, entre otras y otros, por Arendt (1996) o Kòjeve (2006).

En esta nueva concepción la *dinámica* del vínculo autorizante, el eje central que parece caracterizarla, es el principio de *reciprocidad*. Se otorga y se construye autoridad en el marco de un ida y vuelta. El autorizante se debe sentir reconocido para reconocer; el autorizado ha aprendido que debe respetar, cuidar y asistir para ser respetado y obedecido voluntariamente. La autoridad parece implicar un compromiso de ambas partes. Cada uno o una, desde sus respectivos lugares, debe aportar para que la relación se instituya, ya que esta no viene donada “automáticamente” por la cobertura material y simbólica de la institución. En este sentido, el vínculo autorizativo parece construirse más al calor de los compromisos mutuos, que bajo la obediencia unidireccional que lo caracterizó tradicionalmente.

En cuanto a las *posiciones* del vínculo, la *asimetría* aún parece ser un dato relevante a considerar. En primera instancia, por la desigualdad de recursos que la funda en el contexto escolar. No obstante esto, lo que pareciera caracterizar estos procesos de construcción de AP es la forma particular en que se *habita* esa asimetría. No se trata de dejarla de lado en pos de una ilusoria igualdad (en la que no creen autorizantes, ni autorizados) o atrincherarse en ella estableciendo una lejanía insalvable. Se trata de ocuparla de manera móvil y flexible, combinándola con formas más horizontales de relación cuando la situación lo requiere.

En este sentido, nos parece, la asimetría no debería ser vista como “obstáculo a superar” a la hora de establecer relaciones con las y los adolescentes, sino como una posibilidad de ayudar “desde arriba”. Desde la presencia de un mayor que guía, asiste y auxilia en virtud de que sabe y puede más –lo que lo ubica por encima de las y los chicos- y no a pesar de ello. En función de esta asimetría es que

chicos y chicas valoran a la “*persona mayor*”, que no es “*como un compañero más*” y que les da consejos, los escucha e “*impone respeto entre ellos*” cuando hace falta. Si esa persona fuese un par más, difícilmente podría ayudarlos de esta manera.

Ahora bien, esta reciprocidad y esta asimetría propia de la AP se ponen en juego y encuentran su principal motivos de legitimidad en la *construcción de vínculos densamente afectados*, en el sentido de que escapan a una lógica meramente burocrática. La construcción de estos vínculos legitimantes reposa, fundamentalmente, sobre la consideración de necesidades afectivas, sociales, intelectuales e identitarias de las y los estudiantes. En este contexto, el *conocimiento disciplinar es desplazado como centro de la legitimación* y emergen otros tipos de saberes como el “saber enseñar” o el “saber dar consejos”.

Si bien esto constituye una coincidencia tanto para autorizantes como para autorizados, vale la pena reflexionar sobre la diferencia encontrada respecto del *lugar que para unos y otros ocupa la enseñanza*. Mientras para las y los autorizantes esta constituye un factor de legitimación importante pues opera sobre su necesidad de entender o aprender lo que la escuela les ofrece; para los y las docentes autorizados no aparece –al menos explícitamente- como un factor relevante a la hora de construir legitimidad. Esto parece vincularse con una visión mayoritaria que prioriza la construcción de autoridad “para” enseñar y no “desde” la enseñanza, estableciendo una dicotomización entre ambas prácticas.

Otro aspecto relevante a considerar en la construcción del vínculo autorizativo es la importancia que adquieren las *mediaciones*. Desde la perspectiva de las y los autorizantes estas toman la forma de una demanda de *reglas o normatividades* que hagan previsible la interacción y que establezcan o funden algún tipo de igualdad o justicia respecto de su cumplimiento (“*las reglas deberían ser para todos iguales*”). Desde las y los autorizados las mediaciones se expresan en la re-construcción o re-invenición del orden pedagógico o áulico. En un contexto institucional caracterizado por el debilitamiento normativo, una de las prácticas mediante las cuales se construye (y se atribuye) AP pareciera ser su capacidad de generar “códigos” de interacción que establezcan límites entre lo prohibido y lo permitido. Estas reglas o códigos involucran a todos (profesores y estudiantes)

por igual, y su eficacia parece depender de la coherencia con que se las asuma. De ahí la importancia, reiterada varias veces por las y los profesores, de no incurrir en “dobles discursos” o “contradicciones” entre lo que se dice y se hace.

En cuanto a los puntos de encuentro y desencuentro *entre relaciones de poder y relaciones de AP* se puede observar un matiz diferencial entre autorizantes y autorizados. Para los primeros parece existir una diferencia entre los profesores “poderosos” a quienes se obedece “*porque no queda otra*” y los profesores autorizados a quienes se presta atención, se reconoce y se obedece voluntariamente. En el caso de las y los autorizados poder y autoridad se entrecruzan, primero porque aún priorizando la construcción de AP vincular con sus estudiantes, el poder de sanción que les brinda su posición institucional es un recurso factible de ser utilizado cuando la situación lo requiere. Segundo porque, más allá de que no se utilice la sanción en términos concretos, la relación de poder se instituye como un trasfondo virtual que reasegura la relación de autoridad (*“ellos saben que puedo sancionar”*).

Este aspecto también nos señala la importancia de no construir una visión idílica o “edulcorada” de estos procesos, ya que los mismos se encuentran atravesados por desencuentros, conflictos, desafíos, rebeldías y están lejos de representar un encuentro armónico entre las partes involucradas.

8.1.2. Relaciones de AP en el contexto de la MDP.

8.1.2.1. Condicionantes sociales e institucionales y relaciones de AP.

Las relaciones entre los procesos de construcción de AP que se daban en la Escuela San Luis y las regulaciones sociales e institucionales que las condicionaban, las hemos pensado –y presentado– como la decadencia de una modalidad específica de legitimidad –la que brindaba la cobertura material y simbólica del Estado– y la emergencia de una AP diferenciada, basada fundamentalmente en el vínculo. En el caso de la MDP este derrotero no resulta adecuado para pensar las relaciones de autoridad que ahí se instituyen. Aquí no parece haber autoridad estatal que añorar o lamentar.

Ignacio Lewkowicz cuando analiza los escenarios sociales pos-neoliberales, donde la ley jurídica estatal ha perdido su eficacia simbólica para ordenar, legislar y legitimar las prácticas institucionales (entre las que menciona las prácticas escolares), plantea que en esos escenarios de intemperie y contingencia lo que se pone en juego (cuando “algo” se pone en juego) es la *actividad configurante*.

El acto configurante propone una figura al grupo de vinculados por esa figura –en el breve espacio en que se vinculan, precisamente, por esa figura-. Esa forma, esa figura en proceso de configuración, constituye la inestable regla del vínculo configurante. La configuración propuesta a los vinculados por la configuración propuesta no encuentra medio estable donde establecerse. Persevera, pero no permanece. No basta entonces con la propuesta del acto configurante; se precisa el compromiso de los conjurados en la actividad configurante (2004: 202).

Nos parece apropiado rescatar estas ideas de “acto configurante” y “figura configurada” en la intemperie estatal para pensar el espacio artístico-educativo de la MDP. En primer lugar porque, según lo hemos visto, lo que se pone en juego es una decisión por la cual se configura un espacio, una propuesta, un posible lugar de encuentro entre “chicos chicos” y “chicos grandes” mediados por la tarea específica de hacer murga. Sin ese acto, decisión u ofrecimiento no hay figura que los albergue.

En segundo lugar porque el escenario social donde se constituye esta experiencia es un lugar donde la presencia estatal es mínima. Esto lo podemos observar no solo en las trayectorias biográficas (y escolares) de los “chicos chicos” entrevistados, sino también en las condiciones materiales en las que transcurre su existencia (recordemos que la mayoría de los chicos y chicas que participan de la murga pertenecen a los dos barrios más precarizados del territorio). Cuando aparece una mención a la presencia estatal en sus discursos, lo hace bajo la metáfora del “milico”, es decir en su faz represiva. En ese contexto de carestía se instituye, al decir de Lewkowicz, la inestable regla del vínculo configurante.

En tercer lugar, también nos parece apropiada esta figura porque nos habla de cierta inestabilidad esencial que atraviesa la experiencia, inestabilidad no solo material sino también simbólica. Material por las precarias condiciones del espacio (por ejemplo la carencia de cualquier infraestructura) y de las y los sujetos que participan del proyecto (recordemos que, según nos lo manifestaron la y los coordinadores, uno de los problemas esenciales para mantener el espacio y darle continuidad es el no reconocimiento de su tarea como un trabajo, en el sentido de la remuneración económica que esto implicaría). Pero también inestabilidad simbólica porque las mediaciones “institucionales” que constituyen la experiencia (normatividades, objetivos) están en continuo movimiento de negociación y reinvenición. En este sentido, de nuevo parafraseando a Lewkowicz, no hay más garantía para la continuación del espacio que el compromiso de las y los vinculados.

Esta intemperie en la que se realiza la tarea y se instituyen las relaciones parece constituir, a la vez, la fortaleza y la debilidad del espacio. La fortaleza porque ha obligado a quienes participan a configurar la propuesta en función de lo que hay, de lo que tienen a mano y, desde ese lugar, se adaptan a las particularidades del territorio. Debilidad porque la carencia de una cobertura que sustente y sostenga la tarea hace que ésta muchas veces se haya visto interrumpida, ya sea por conflictos internos o condicionantes externos.

En la descripción del capítulo narramos como al inicio del proyecto los primeros instrumentos musicales de la murga fueron contruidos en base a reciclar basura y electrodomésticos en desuso. Esta práctica de reciclaje nos parece una apropiada metáfora para pensar el proceso por el cual el espacio y las relaciones de autoridad pedagógica que en él se instituyen se fueron dibujando. Pues, en un contexto de intemperie institucional, la murga se construyó en base a “reciclar”: un conjunto de pautas culturales ligadas al territorio concreto de trabajo; una serie de convicciones ético-políticas como la horizontalidad, la autogestión, la autonomía, la organización asamblearia, etc.; y la tradición musical del movimiento murguero. En base a estos fragmentos, y por fuera de la égida estatal, se fue constituyendo el espacio.

En este escenario de intemperie, cada elemento “reciclado” cumple un papel específico. La tradición murguera y los objetos culturales que pone en juego (música, danza, malabares, teatros, etc.) es lo que convoca. Tanto “chicos chicos” como “chicos grandes” están ahí para hacer murga, esa tarea concreta es la que los une, hace posible sus vínculos y otorga sentido y significado al espacio.

En cuanto a la cultura territorial/barrial (sus modos de decir, hacer y vincularse) parecen constituir, a la vez, condición de posibilidad y límite de la experiencia. Condición de posibilidad porque la pertenencia común de autorizantes y autorizados a ella (o, al menos, su cercanía) facilita la comunicación e interacción. Es el punto de partida sin el cual –como nos decía Roberto- no se podrían *“construir los códigos grupales”*. Al mismo tiempo constituye un límite porque es necesario romper con esa cultura (*“en la murga no se puede hacer cualquier cosa”*) como condición para que otros espacios, ubicados más allá del territorio, se abran. Por último, los supuestos políticos e ideológicos de los que parten la y los coordinadores le brindan la impronta organizativa al espacio.

8.1.2.2. Configuración de las relaciones de autoridad.

En el plano de las concepciones o sentidos, tanto “chicos chicos autorizantes” como “chicos grandes autorizados” parecen partir de un cierto rechazo de las relaciones de autoridad tal y cómo estas se dan en el ámbito formal de las instituciones educativas. Este rechazo se afina tanto en las propias experiencias vitales, como en los supuestos político-ideológicos de los que parten (esto en el caso de la y los coordinadores).

No obstante esto, el afrontar en común un proyecto artístico-educativo los obliga a ambos a lidiar con los fenómenos sociales a los que esta noción alude (relaciones jerárquicas, posiciones de mando, posiciones de obediencia voluntaria). En este sentido pareciera que -por más rechazo que la idea de asimetría y autoridad suscite- si hay tarea educativa en común que relacione sujetos con disimetrías generacionales y de saberes el ejercicio o “padecimiento” de la autoridad resultan ineludibles.

Los “chicos chicos” porque si quieren aprender tienen, necesariamente, que subordinarse, “hacer caso”, “dar bola” y “prestar atención” a las palabras de quien –por poseer ese objeto cultural del que quieren apropiarse- se encuentra en una posición de superioridad respecto a ellos. En el caso de los “chicos grandes” porque si quieren transmitir el objeto cultural, no pueden escapar a ponerse en posición de mando, organizando la situación educativa para que esta transmisión sea posible. Organización que, necesariamente, implicará la promoción de algunas conductas y la proscripción de otras. En situaciones pedagógicas condicionadas por estos parámetros la relación de AP pareciera constituirse, tal y como lo sostiene Telma Barreiro (2002), en una invariante estructural de la tarea educativa.

No pudiendo eludir la relación asimétrica lo interesante es cómo cada uno de los sujetos involucrados en el vínculo la enfrenta. En el caso de los “chicos chicos” la subordinación voluntaria pareciera a estar condicionada por el sentido y la utilidad concreta que encuentran en esa relación. “Prestan atención”, “dan bola” o “hacen caso” porque encuentran algo que les resulta valioso y les ayuda a proyectarse vitalmente; al mismo tiempo tienden a resistir o impugnar cualquier acto que, desde su punto de vista, les resulte arbitrario.

En el caso de los “chicos grandes” ocupan la posición de mando acotándola a determinadas situaciones –las formativas fundamentalmente- pero se desplazan de ella en otras situaciones, dando lugar a relaciones más igualitarias o democráticas. En este sentido -como en el caso de autorizados y autorizantes de la Escuela San Luis- la relación de autoridad se instituye bajo una *dinámica de reciprocidad y la asimetría también es pensada en términos móviles y circunstanciales* (aún más que en el escenario escolar, pues el tipo de organización y la impronta político-ideológica de la murga así lo permiten).

También es importante mencionar que el hecho de que convivan (y a veces se confundan) concepciones y relaciones pares y dispares, vínculos horizontales y verticales dentro del mismo espacio y entre los mismos sujetos, hace que la relación de autoridad resulte fácilmente impugnabile. Esto parece darse, sobre todo, cuando desde la posición del autorizado se quiere afirmar una regla o establecer

un límite, lo cual es visto -desde el punto de vista de los autorizantes- como una transgresión a esa paridad o “amistad” que los une.

Otro aspecto interesante de resaltar respecto de este punto es la confusión entre igualdad relacional como *a priori político-pedagógico*, e igualdad relacional como *dato empírico* de las relaciones que concretamente se dan entre autorizantes y autorizados. Esta confusión –más allá de que aquí la analicemos en la murga- suele ocurrir con frecuencia, nos parece, en las experiencias educativas o en las y los docentes que se posicionan desde una perspectiva “horizontalista”. La igualdad relacional es un *posicionamiento* que se puede asumir como docente o coordinador de una situación educativa, pero en ningún caso es un dato de la realidad, sobre todo cuando se trabaja con niños o adolescentes. La situación educativa implica, *per se*, una situación de desigualdad básica (por la diferencia en los saberes, en las edades, en las responsabilidades, etc.). A partir de esa asimetría básica se puede avanzar hacia una situación de mayor igualdad, a condición de que se la reconozca como punto de partida. Al mismo tiempo –y en un razonamiento un tanto paradójico- sino se asume este *a priori* político-ideológico, difícilmente se pueda imaginar (autorizar) escenarios, situaciones y proyectos pedagógicos que instituyan relaciones más igualitarias.

En las relaciones de autoridad de la murga vemos ejemplos en estos dos sentidos. En el caso de fumar o no marihuana en el espacio, se parte de una “horizontalidad” respecto de esta práctica que no es tal, porque los “chicos chicos” no han construido los criterios que les permitan discernir cuando eso se puede hacer y cuando no (criterios que las y los adultos sí poseen). Por ello es que la y los coordinadores se vieron en la necesidad de establecer una regla que “legislara” sobre este aspecto. Ahí, nos parece, se confundió el *a priori* político ideológico -la igualdad u horizontalidad- con el dato concreto de la realidad –hay una desigualdad o diferencia de criterios respecto de esa práctica-. Por otra parte, si el equipo de coordinación no hubiese partido de ese posicionamiento “horizontalista”, difícilmente hubiesen podido imaginar y promover las relaciones y espacios igualitarios que han “autorizado” a los “chicos chicos” a tomar sus propias decisiones,

generar su propio estilo musical, emprender sus proyectos artísticos, etc. En esa tensión se juega, nos parece, la construcción de la autonomía personal y social.

Un aspecto que resulta clave de destacar es el lugar le cabe al *objeto cultural* en la instauración y la legitimación de las relaciones de AP. En primer lugar porque hace posible el vínculo: hay relación de autoridad pedagógica porque hay saber que mediatiza y convoca a los implicados, a unos para transmitirlo, a otros para apropiárselo. En segundo lugar por que opera “en” el vínculo: “desde arriba” porque es utilizado como elemento para “enganchar” y desafiar, “desde abajo” porque constituye un recurso cuya apropiación posibilita la proyección vital como músicos y murgueros. En ambos casos el saber u objeto cultural no es algo con lo cual los sujetos establezcan una relación de exterioridad, sino que se produce una implicancia tal que se construyen identitariamente en función de él, viéndose a sí mismos como músicos, artistas callejeros o murgueros.

Ahora bien, esta significatividad del objeto cultural no se la puede entender por fuera de las *mediaciones* que instituyen la y los coordinadores para posibilitar el encuentro con ese objeto. Mediaciones que dibujan un espacio artístico-pedagógico caracterizado por una temporalidad específica (el ritmo del “toque”), por cierta legalidad interna, por la posibilidad de un estipendio económico y por la existencia de algunas “ficciones legitimantes”.

En este sentido un lugar indispensable ocupa, nos parece, el trabajo que se realiza con la cultura territorial/barrial partiendo “desde” ella, trabajando “sobre” ella, e intentando ir “más allá” de los límites que estipula. Atender la instauración de este conjunto de mediaciones, nos parece, resulta clave para comprender la resonancia que esta propuesta educativa tiene en “chicos chicos” cuyas trayectorias biográficas y escolares se caracterizan por su relación de insignificancia -o directamente de rechazo- con lo que la escolaridad formal les ofrece.

En función de esta centralidad que ocupa el saber musical mediatizado por la propuesta artístico-pedagógica como principales fundamentos legitimadores de las relaciones de AP, es que parecen darse los *procesos de autorización* que hemos mencionado. La utilización, por parte de las y los autorizantes, de los recursos

que el encuentro con las figuras autorizadas les ha proporcionado, les abre caminos hacia otros procesos, experiencias y espacio vitales. Caminos que sin este encuentro hubiesen sido impensables pero que, al mismo tiempo, el transitarlos supone la ruptura con el vínculo que los hizo posibles.

8.1.3. Resonancias e interpelaciones entre los casos analizados.

Si bien nuestra intención no es realizar una comparación sistemática entre las experiencias analizadas, si resulta interesante y productivo pensar algunas *resonancias* o *interpelaciones* entre las mismas, sobre todo teniendo en cuenta que ambas se realizan en un mismo territorio y con chicos y chicas de parecidas características.

Si focalizamos la mirada en los aspectos similares son varias las cuestiones que podemos resaltar. En ambos casos –aunque partiendo de presupuestos disímiles– se ocupa la asimetría propia de la relación inter-generacional de manera móvil, alternándola con espacios y prácticas donde se ponen en juego vínculos más horizontales o simétricos. Esto lo podemos ver en la idea de “amistad” enunciada tanto por las y los estudiantes de la escuela (*“el profe es como un amigo”*) como por los chicos de la murga (*“con los chicos grandes somos amigos”*). Estas afirmaciones nos hablan de cómo en ambos espacios la autoridad se construye conjugando asimetría con simetría, horizontalidad con verticalidad (Guillot, 2007).

También hay que mencionar que, más allá de esta coincidencia, el espacio y la recurrencia que tiene la igualdad vincular es diferente en ambos casos; mientras en la escuela parece quedar reducida solo a algunos aspectos y situaciones puntuales, en la MDP ésta “horizontalidad” aparece más extendida y define las características ideológicas y organizativas del espacio. Quizá podríamos sintetizar esta situación en una proposición contrapuesta: mientras en la escuela se parte de una asimetría estructural y, para construir AP, se dan algunas prácticas horizontales; en la MDP se parte de una igualdad asumida a priori (como supuesto político-pedagógico) y, en algunas circunstancias, se actúa desde una asimetría circunstancial. Lo interesante, más allá de estas singularidades, es que en ambos casos la construcción de AP parece darse en el marco de esta *asimetría móvil*, y

no de un vínculo jerárquico predefinido y estable tal y como caracterizaba Arendt (1996) a este tipo de relaciones.

Otra coincidencia que nos parece importante de destacar, es la *dinámica de reciprocidad vincular* que se da en ambos espacios. También aquí aparecen singularidades importantes pero, más allá de ellas, lo que parecen sugerir de estas experiencias es que la construcción de AP pasa, necesariamente, por un “comercio” entre autorizantes y autorizados. Para que haya atribución/construcción de autoridad se debe producir un intercambio por el cual unos y otros obtienen “algo” de esa relación, de ese vínculo. En el caso de las chicas y chicos puede ser afecto, reconocimiento, consejos, escucha atenta de sus problemas, saberes, experiencias, etc. En el caso de las y los profesores o coordinadores obtienen la obediencia voluntaria, la escucha, la atención y, quizá, la realización personal/profesional (si bien este último aspecto no lo profundizamos particularmente, algunos testimonios parecieran ir en este camino). Esta dinámica vincular va en contra del planteamiento mencionado por Kojève (2006) de que la relación autoridad no implica o está exenta de compromisos recíprocos.

Finalmente, desde el punto de vista de las y los autorizados de ambos espacios, un aspecto coincidente es la conjugación -en el ejercicio cotidiano de su autoridad- de lo que hemos denominado *prácticas de promoción y prácticas de contención*. Pareciera que constituirse en autoridad implica, por un lado, promover actividades y tareas, ampliar espacios sociales y horizontes simbólicos, brindar herramientas y anunciar caminos a transitar; y, por otro lado, también implica marcar límites, sostener legalidades, sancionar cuando la situación así lo requiera, estipular reglas o códigos que normativicen la interacción, etc.

Desde el punto de vista de los desafíos o interpelaciones que una experiencia le marca a la otra, *el lugar que ocupa el saber disciplinar y/o los objetos culturales* en los procesos de construcción de AP resulta digna de mención. En la escuela el conocimiento disciplinar aparece signado por la insignificancia, por la incapacidad de interpelar subjetivamente a quienes, supuestamente, deberían estar interesados en su apropiación. Cuando este interés emerge lo hace de la mano del *valor de cambio*, se estima ese conocimiento en tanto permite la obtención de certificados

escolares; poco parece haber más allá de esa precaria significatividad. Ante la ausencia del conocimiento como sustrato legitimador de la AP, emerge la importancia de la afectividad vincular. Este último aspecto es abordado por Sidorkin (2007), para quien la única salida a las mutaciones acontecidas en las escuelas contemporáneas y la crisis de autoridad que conllevan pasa por la construcción de un denso tejido relacional. Desde su perspectiva la construcción de legitimidad en la escuela debe pasar, fundamentalmente, por esa vía.

Yo tengo la esperanza de que los estudiantes se sientan atraídos por la escuela por la calidad de las relaciones humanas, de las experiencias comunes que pueda vivir en ella. Es decir, los estudiantes querrán ir a la escuela no por lo que tengan que hacer allí sino motivados por las personas con quienes se encontrarán. [...] La necesidad de socialización, a la que se ha concedido tan poca importancia en el sistema educativo, es el único facto que puede salvar a la escuela de la desintegración total. La única compensación que los niños obtienen de aguantar tantas horas de trabajo escolar es la oportunidad de hacer vida social. (2007: 102).

Sin obviar la importancia del aspecto relacional, la experiencia de la MDP nos muestra que, en primera instancia, se pueden pensar espacios educativos donde la construcción de autoridad pase también por la transmisión de saberes u objetos culturales que suscitan el interés de las y los adolescentes. En segunda instancia nos señala también la importancia de una propuesta pedagógica que promueve un sentido concreto, cercano y claramente visualizable de los contenidos, espacios y actividades que propone.

La pregunta que se nos impone es si -más allá de las diferencias cuantitativas y cualitativas existentes entre estos espacios- la propuesta escolar puede aprender o hacerse eco de algunos aspectos implicados en la experiencia murga, sobre todo aquellos vinculados a las razones por las cuales adolescentes que desertaron de la escolaridad legitiman a ese espacio y a quienes lo coordinan.

Este interrogante nos lleva al problema de los vínculos que ambas experiencias mantienen con la cultura territorial. Como ya señalamos, tanto docentes como

coordinadores/as son conscientes del fuerte peso que el territorio barrial tiene en la conformación de las identidades de chicas y chicos. No obstante esto, mientras que las y los docentes autorizados de la escuela ven en esta cultura un *límite* para la proyección de sus estudiantes; el abordaje que realizan las y los coordinadores de la murga es más rico y complejo, entendiendo que ese acervo de vivencias, maneras de vincularse, valores y expectativas constituye no solo un límite o un obstáculo sino un territorio común sobre el cual se puede construir una referencialidad pedagógica que posibilite resignificarlo y trascenderlo. Movimiento que, lejos de resultar armónico, no se da sin rupturas y conflictos.

8.2. Nuestro trabajo en el contexto de las investigaciones sobre AP.

Tomando en cuenta los trabajos reseñados en el primer capítulo de este informe, podríamos decir que las conclusiones a las que arribamos confirman algunos aspectos ya enunciados en investigaciones anteriores y suman algunos puntos a tener en cuenta.

En el análisis de las relaciones entre regulaciones macro-sociales y procesos de construcción de AP, lo planteado se emparenta con las investigaciones que en Argentina se vienen realizando de los escenarios educativos y sociales pos-neoliberales. Estos trabajos enfatizan algunos aspectos análogos a los que hemos mencionado en este informe, sobre todo aquellos vinculados a cómo los procesos de pauperización social influyen en las relaciones inter-subjetivas que se instituyen en los escenarios escolares y las diferentes estrategias que los actores ponen en juego para enfrentarlos (Bianchi, Pómes y Velásques, 2002). Estas relaciones las podríamos enmarcar en los vínculos más generales que se dan entre los contextos macro y micro sociales en los que relaciones de autoridad se refieren (Pages y Hemmings, 2007; Deutch y Jones, 2008).

En cuanto a los vínculos entre regulaciones institucionales y procesos de construcción de AP lo mismo podríamos decir, los trabajos consultados en este sentido hacían hincapié en cómo el tipo de gestión o los procesos que atravesaban la institución influenciaban los modos en que la autoridad se configuraba, conclu-

sión que a la luz de lo expuesto podríamos subscribir (Kessler, 2002; Noel, 2009; Duschatzky, 1999, entre otras y otros).

En cuanto a cómo se configuran las nuevas relaciones de AP son varios los aspectos recurrentes. La presencia de una dinámica de reciprocidad en el vínculo, contrapuesta con la uni-direccionalidad predominante en las relaciones de autoridad tradicionales ya ha sido mencionada por Tenti Fanfani (2000) y Deutch y Jones (2008). En relación con este punto, la resistencia a obedecer autoridades que no se basan en esta recurrencia –sobre todo en el caso de adolescentes pertenecientes a sectores populares- y que nosotros pudimos analizar en el caso de los “chicos chicos” de la murga también es mencionado por Page y Hemmings (2007). Visto el problema desde la perspectiva de los docentes, el hecho de que la obediencia se “de” –o se gane- en función de la “utilidad” que chicos y chicas encuentren en la relación –aspecto que también analizamos en el caso de la murga- es mencionada también por Zerón y Zamora (2009, 2010).

Respecto a la importancia del ocupar de manera móvil la asimetría propia de la institucionalidad escolar combinando “lejanía” y “cercanía”, relaciones desiguales y horizontales, también ha sido mencionada –analizándola desde la perspectiva de los autorizantes- por Aleu (2008). En este contexto la importancia atribuida a la construcción de vínculos afectivos que escapen a una lógicamente meramente burocrática como práctica legitimante es mencionada también por Aleu (2008), Zamora y Poblet (2010), Robbes (2007), entre otras y otros.

Finalmente la modificación en la base de legitimación epistémica del vínculo autorizante, incorporando además del conocimiento disciplinar otros saberes emparentados al conocimiento de las y los estudiantes y de la propia experiencia vivida, es mencionado por Abrate (2009). Y la emergencia de la noción de respecto como componentes básicos de la interacción autorizados –autorizantes es destacada por Deutch y Jones (2008) y Aleu (2009).

En cuanto a los aportes específicos de nuestro trabajo, en este momento podemos visualizar los siguientes. En primer lugar, hasta donde hemos podido leer y/o recordar, no encontramos referencia a la importancia de las mediaciones en

los procesos de construcción de AP, por lo menos tal y como nos la sugirieron autorizantes y autorizados entrevistados. Del análisis de sus palabras podemos entrever que las relaciones de autoridad no solo están supeditas a las mediaciones que les proporcionan los contextos sociales, culturales e institucionales en los que se desenvuelven, sino que su mismo desarrollo implica la construcción de mediaciones que regulan y estabilizan la interacciones. Esto lo pudimos observar tanto en el caso de la murga, como de la escuela.

En segundo lugar nos parece que –si bien queda mucho aún por aclarar y, seguramente, por corregir- aportamos algunos aspectos que pueden resultar relevantes para caracterizar de manera holística el vínculo autorizante desde las diferentes dimensiones que lo constituyen (posiciones, dinámica, temporalidad, fundamentos legitimantes, etc.) y los contextos que lo condicionan.

En tercer lugar, avanzamos en problematizar los vínculos entre relaciones de poder y relaciones de autoridad en la interacción pedagógica, vínculos que en algunas investigaciones suelen ser obviados (la autoridad como una relación “por fuera”, ajena o contrapuesta al poder) o bien confundidos (la autoridad y el poder como relaciones indistinguibles o, al menos, cuya diferencia específica no se explicita).

Finalmente la experiencia de la MDP –y la investigación en escenarios no formales en general- ofrecen pistas novedosas para pensar el problema de la AP inaugurando algunos interrogantes y planteando interesantes desafíos teórico-prácticos a transitar. En este sentido la idea de “referente o referencialidad pedagógica” merecería ser profundizada.

8.3. Autorizar(nos) nuevos caminos en el pensamiento y en la práctica.

La autoridad puede y deber ser puesta en cuestión, criticada, revisada y pensada de otra manera. Invitando desde su crítica, a un mismo tiempo, a imaginar otra autoridad por venir. Una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo.
María Beatriz Greco.

En el apartado metodológico de este informe, nos explayamos sobre algunas de las razones teóricas y prácticas que nos llevaron a emprender este trabajo. La inquietud surgió de un malestar, de una sensación -individual y colectiva- de que el vínculo con esos adolescentes que eran nuestros estudiantes estaba, por algún motivo, dislocado. El malestar devino en pregunta, en inquietud, en necesidad de profundizar en las razones de esa ruptura y en los posibles caminos para construir un puente, tejer un vínculo o pergeñar un encuentro.

Ahora, al exponer algunas de las conclusiones inauguradas por aquel desencuentro y analizando críticamente el camino recorrido para abordarlas, podemos identificar las potencialidades y debilidades del enfoque construido; al mismo tiempo, podemos identificar algunas puertas que se abren para seguir profundizando en una temática que, lejos de estar agotada (o de “habernos agotado”), nos sigue problematizando y desafiando.

Un primer punto a destacar respecto del recorte de este trabajo, es que ha priorizado un abordaje en *extensión* de las relaciones de autoridad. Esto nos ha permitido, creemos, acceder a una visión panorámica de los procesos mediante los cuales se instituyen, abarcado los aspectos políticos, sociales, institucionales y subjetivos involucrados de los vínculos que se tejen entre autorizantes y autorizados. La elección de este abordaje ha supuesto también algunas limitaciones, sobre todo las derivadas de no poder profundizar en relaciones de autoridad particulares, indagando los aspectos personales (vinculados a las particulares trayectorias vitales de cada sujetos) que se ponen en juego cuando se atribuye o construye autoridad.

Como ya hicimos alusión anteriormente, hemos optado por concentrarnos en la *plataforma de sentido común* o en las significaciones compartidas que autorizados y autorizantes han construido. Esto lo hicimos porque consideramos que era el enfoque más apropiado para indagar relaciones de autoridad en contextos grupales e institucionales como son los de la escuela y la murga. No obstante esto, somos conscientes de que una indagación que trabaje más en profundidad que en extensión, con una orientación biográfica y que haga foco en relaciones par-

ticulares (“uno a uno”) puede brindar información valiosa para complementar, enriquecer y corregir nuestro trabajo.

Otro abordaje posible que no hemos tenido en cuenta, y que también puede resultar valioso para la temática en estudio, es el *análisis de situaciones educativas concretas* donde las interacciones propias de las relaciones de autoridad se pongan en juego. Reiteradas veces nuestros entrevistados y entrevistadas hicieron alusión a este tipo de circunstancias y nosotros nos concentramos en indagar las interpretaciones que de ellas hacían, los sentidos y significados que les atribuían; no obstante esto, también hubiese resultado provechoso tener información más directa respecto de ellas, lo cual nos hubiese posibilitado pasar de un análisis centrado en los discursos, a un análisis que contemplara también prácticas. Al igual que en el caso anterior, creemos que esta investigación puede ser complementada, enriquecida y prolongada con este tipo de indagaciones.

En cuanto a las *temáticas* que se abren para seguir investigado, han surgido algunas nociones vinculadas a la idea de autoridad y su puesta en juego en el vínculo inter-generacional, que nos interesaría seguir profundizado.

Desde el punto de vista de las y los docentes o coordinadores autorizados una noción emergente es la idea de *responsabilidad*. Según algunos planteos clásicos (Arendt, 1996; Durkheim, 2002) el reconocimiento de la AP implica, como condición *sine qua non*, que se asuma la responsabilidad inherente que esta implica. Responsabilidad con el proyecto social/educativo que representa el docente y responsabilidad para con los chicos y chicas que tiene bajo su tutela. Pero ¿Qué quiere decir hoy asumir, como docente, esta responsabilidad sin la cual el reconocimiento de la AP parece improbable? ¿Ante qué, ante quién o ante quienes se “es” o se “sienten” responsables? ¿Por qué se decide asumir o evitar esta responsabilidad? ¿Qué implicancias concretas tiene asumirla al momento de vincularse con las y los estudiantes? ¿Qué relaciones hay entre las prácticas que él o la docente se autoriza a realizar y el movimiento subjetivo de asumir “con responsabilidad” su tarea? ¿Es posible pensar hoy un proyecto colectivo en función de cuál, como docentes, asumir la responsabilidad o solo pueden darse procesos de asunción individuales del compromiso y la responsabilidad?

En el caso de la MDP pudimos ver como el desarrollo del proyecto implicó, por parte de uno de los coordinadores, la asunción de la responsabilidad y el compromiso para con los chicos y chicas, para con el objeto cultural que pretendía transmitir y para con el proyecto mismo. En el caso de la escuela, si bien no lo analizamos, también parece darse un movimiento subjetivo similar en las trayectorias de las y los docentes autorizados. En ambos casos la atribución de autoridad por parte de los chicos y chicas parece estar íntimamente relacionada con el hecho de que sus referentes decidieron –cada uno desde su particular mirada- asumir algún tipo de responsabilidad, de ahí que nos parezca interesante profundizar en este sentido.

Desde la perspectiva de las y los autorizantes otras nociones emergen para seguir indagando. La principal, nos parece, es la idea de *respeto*. Como ya mencionamos, esta noción ha surgido recurrentemente en otras investigaciones, conceptualizándola como una de las condiciones que –dentro de una dinámica de reciprocidad- es necesaria para que se produzca el proceso de reconocimiento de la autoridad (*“te respeto si me respetas”*). En nuestro trabajo desarrollamos algunos de los contenidos concretos que involucra esta demanda de respeto, no obstante lo cual habría que seguir profundizando en los sentidos y significados que esta noción tiene para las y los chicos.

Indagar las visiones que autorizantes y autorizados han construido respecto de estas nociones; analizar sus implicancias para con los vínculos educativos y explorar las posibles relaciones con los procesos de atribución/construcción de autoridad puede ser una buena manera de continuar con este trabajo. Trabajo que ha tenido tras de sí la mirada desafiante de esos chicos y chicas que nos señalaron -prescindiendo de toda condescendencia- que la tarea de educarnos en común debía ser repensada si queríamos ir más allá de la mascarada o el simulacro. El camino recorrido hasta aquí da cuenta de ese gesto y de lo que hizo posible.

BIBLIOGRAFÍA

- **Abrate, L. (2009).** *La construcción de la autoridad pedagógica en la escuela.* Córdoba: UNC- Tesis inédita.
- **Adaszko, A., & A., K. (2008).** Clima social escolar y violencia entre alumnos. En Miguez, D., *Violencia y conflicto en las escuelas.* Buenos Aires: Paidós.
- **Adaszko, D., & Kornblit, A. (2008).** *Violencia Escolar y Climas Sociales.* Buenos Aires: Biblos.
- **Adorno, T. (1998).** *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969) / .* Madrid: Morata.
- **Adreú Abela, J., & García-Nieto, A. y. (2007).** *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo.* España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- **Agamben, G. (2012).** *Infancia e historia. .* España: Adriana Hidalgo.
- **Agustín, M. (2009).** *El modelo productivo de San Luis ¿Otro país es posible?* Recuperado el 11 de 4 de 2013, de: http://www.ceur.conicet.gov.ar/imagenes/El_modelo_productivo_de_San_Luis.pdf
- **Alarcón, C. (2005)** *Cuando me muera, quiero que me toquen cumbia.* Buenos Aires: Norma.
- **Aleu, M. (2008).** *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media.* Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Tesis inédita.
- **Allec, S., & Jorro, A. (2009).** *L'autorité pédagogique de professeurs novices en situation de d'EPPS.* Recuperado el 4 de Diciembre de 2011, de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/98/16/PDF/autorite.pdf>
- **Antelo, E. (s/f).** *Autoridad Pedagógica.* Recuperado el 10 de 08 de 2012, de <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/autoridad180909.doc>
- **Arendt, H. (1996).** *Entre el pasado y el presente. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península.
- **Ariaudo, M., & Tessio, A. y. (2010).** *Voces, representaciones y experiencias de jóvenes de sectores populares en torno a la autoridad escolar.* Recuperado el 11 de

09 de 2012, de: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/7encuentro/article/download/489/532>.

- **Barreiro, T. (2002).** *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Noveduc.
- **Barreta, F. S. (2009).** *El tizón encendido. Protesta social, conflicto y territorio en la Argentina posdictadura*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- **Barreu, J. (2004).** *Que la décadence soit !De l'argument scolaire sécuritaire dans les discours d'extrême droite sous la Cinquième République*. Recuperado el 9 de Diciembre de 2011, de Recherches y Educations: <http://rechercheseducations.revues.org/238#text>
- **Bauman, Z. (2000).** *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Bénjamin, W. (1991).** El narrador. En W. Bénjamin, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- **Benjamin, W. (1998).** Experiencia y Pobreza. En W. Benjamin, *Discursos Interrumpidos I* (págs. 167 - 173). Madrid: Taurus.
- **Béranger, P., & Pain, J. (1998).** L' Autorité et l'école: Fin de un système. *Migrants - Formation Nffl112* , 134 -161.
- **Bergamini, A. y. (2008).** *Las representaciones sociales de los alumnos del Polimodal acerca de la autoridad de los docentes y directivos*. Recuperado el 11 de 09 de 2012, de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero03/ArchivosParaImprimir/a10.pdf>
- **Bernal Martínez de Soria, A. y Gualandi, M. (2009).** *Autoridad, familia y educación*. Revista Española de Pedagogía, Nffl 244. España.
- **Bianchi, M., & Pomes, A. y. (2008).** Después de la retirada del Estado: transformaciones societales y crisis de la autoridad escolar. En D. Miguenz, *Violencia y conflicto en las escuelas*. Buenos Aires: PAIDOS.
- **Blanco, N. (2008).** Reconocer autoridad femenina en educación . En M. García, A. Calvo, & T. Susinos, *Las mujeres que cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. (págs. 151-267). Madrid: Nancea.

- **Bochenski, J. (1979).** *¿Qué es la autoridad? Introducción a la lógica de la autoridad.* España: Herder.
- **Bolívar Botía, A. (2002).** “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico–narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No. 1 . Recuperado el 11 del 8 del 2013: http://www.fts.uner.edu.ar/catedraso3/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf
- **Bourdieu, P., & Passeron, J. (1981).** *La reproducción: elemento para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.
- **Cacase, F. (2008).** Representaciones mediáticas de posiciones de sujeto y construcción de la hegemonía en San Luis. En M. Rinaldi, F. Cacase, M. Otero, & C. Funes, *Des-andando San Luis*. San Luis: Editorial Revistas Callejeras.
- **Carbonell, J. y. (2006).** *La educación y su representación en los medios.* Madrid: Morata.
- **Cardús, S. (2006).** *Bien educados. Una defensa útil de las convenciones, el civismo y la autoridad.* Barcelona: PAIDOS.
- **Castoriadis, C. (1997).** *El avance de la insignificancia.* Buenos Aires: EUDEBA.
- **Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda en Argentina 2010.** (s.f.). Recuperado el 18 de 4 de 2013, de www.censo2010.indec.gov.ar
- **Clémence, A., & Biétry, V. e. (2006).** *Exercer l'autorité dans la famille et à l'école: Des styles parentaux à l'intégration scolaire.* Recuperado el 11 de 9 de 2012 de:
- http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:E4dTcNbnx6AJ:www.nfp52.ch/d_dieprojekte.cfm%3FProjects.Command%3Ddownload%26file%3D08_11_2006_09_57_51PNR52_brochure2Ens.pdf%26name%3DPNR52_brochure2Ens.pdf+%cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=ar
- **Clemenece, A., & Biétry, B. e. (2006).** *L'exercice de l'autorité dans la famille.* Recuperado el 9 de 11 de 2012, de: http://www.nfp52.ch/d_dieprojekte.cfm?Projects.Command=download&file=08_11_2006_09_55_06PNR52_brochure1Par.pdf&name=PNR52_brochure1Par.pdf.

- **Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004).** *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- **Cortese, M., & Gordillo, L. (2001).** *Las murgas en Mendoza. Iluminando el pasado, desafiando el futuro, denunciando el presente*. Recuperado el 21 de 2 de 2013 de: <http://es.scribd.com/doc/38654343/Murgasmza-Tesis-Cortese-Laura>
- **Dandurant, P. (1970).** Pouvoir et autorité du professeur de l'enseignement public québécois". *Sociologie e sociétés* , 79-106. Recuperado el 4 del 5 del 2012 de: http://classiques.uqac.ca/contemporains/dandurand_pierre/pouvoir_et_autorite_prof/pouvoir_prof.htm
- **De Certeau, M. (2006).** *Autoridades cristianas y estructuras sociales*. En De Certeau, M. *La debilidad del creer*. Buenos Aires: Katz Editores.
- **De Pauw, C. (2007).** *La escuela ante las diferencias, igualdades y desigualdades. Un análisis sobre discursos y prácticas escolares*. San Luís: UNSL. Tesis Doctoral Inédita
- **Derrida, J. (2008).** *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. España: Tecnos.
- **Deutsch, N. y. (2008).** "Show Me an Ounce of Respect" : Respect and Authority in Adult-Youth Relationships in After-School Programs. *Journal of Adolescent Research* .
- **Diker, G. (2005).** Autorité et transmission dans le champ pédagogique. *Le télémaque. Philosophiè, éducation, société*.
- **Diker, G. (2008).** Autoridad y transmisión: alguna notas teóricas para repensar la educación. *Revista Educación y Humanismo.* , 58-69.
- **Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa. Anuario Estadístico 2010. (2010).** Recuperado el 22 de 4 de 2013, de: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19

- **Drozán, M., & Arias, L. (2005).** De una mirada simple... a una mirada no tan simple. El Plan de Inclusión Trabajo por San Luis. *Kairos. Revista de temas sociales*. Año 9. Nffl11 .
- **Dubet, F. (2006).** *El declive de la institucion. Profesion, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- **Durán Vasquez, J. (2012).** El imaginario educativo moderno y el problema de la autoridad. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Nffl 33.
- **Durán Vásquez, J. (2010).** La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica. *Nomadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas* Nffl 28.
- **Durán Vásquez, J. (2008).** La educación moral durkheimiana y la crisis de la esfera educativa en el mundo tardo-moderno. *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas* Nffl17.
- **Durkheim, E. (2002).** *La educación moral*. Barcelona: Trotta.
- **Duschatzky, S. (1999).** *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- **Duschatzky, S. (2007).** *Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- **Duschatzky, S. y. (2002).** *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- **Dussel, I. (2004).** Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina. Una perspectiva posestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa* v.34 n.122 , 305 - 335.
- **Dussel, I., & Carusso, M. (1999).** *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- **Elster, J. (1988).** *Uvas amargas. sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona: Península.
- **Engels, F. (2003).** *De la autoridad*. Santa Fe: El Cid Editor.
- **Esteve Zaraga, J. (1977).** *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.

- **Farías, R. (2011).** *Procesos de intensificación del trabajo directivo en escuelas ubicadas en contexto de pobreza*. San Luis: Tesis de licenciatura inédita.
- **Forster. (2009).** Los tejidos de la experiencia. En J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 121-143). Rosario: Homo Sapiens.
- **Foucault, M. (1994).** *Hermeneútica del sujeto*. Madrid: La piqueta.
- **Foucault, M. (1987).** *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **Foucault, M. (1980).** *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- **Freire, P. (1996).** *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **Freire, P. (1995).** *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **Frigerio, G., Pogi, M., & Tiramonti, G. (1993).** *Cara y Ceca de la Instituciones Educativas. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- **Funes, C. (2008).** Pintura del “puntanazo” inconcluso o apuntes para la reconstrucción de los conflictos sociales sanluiseños 2004-2005. En M. Rinaldi, M. Otero, F. Cacase, & C. Funes, *Desandando San Luis*. San Luis: Editorial Revistas Callejeras.
- **Gallego, M. (2010).** Prácticas Educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte*, N°131. Colombia. Recuperado el 11 del 03 del 2012 de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- **Gallo, P. (2012).** De cómo se construye la autoridad. Políticas, representaciones, prácticas y discursos en escuela primarias de Tandil (1945-1983). *Cuadernos de Educación*.
- **Gimeno Sacristán, J. (2011).** Seminario “Marcos de conocimiento y prioridades de la educación”. Universidad de Málaga 16 de Setiembre: Inédito.
- **Giroux, H. (1996).** La autoridad, los intelectuales y la política del aprendizaje práctico. En H. Giroux, *Pedagogía y Política de la Esperanza* (págs. 142-166). Buenos Aires: Amorrortu.

- **Gómes, C., & Hadad, D. (2007).** *Territorio e Identidad. Reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos*. Recuperado el 11 de 07 de 2012, de: <http://www.ger-gemsal.org.ar/publicaciones/ponencias/territorio-e-identidad-reflexiones-sobre-la-construccion-de-territorialidad/>
- **Gramsci, A. (1976).** *La Alternativa Pedagógica*. México: Nova Terra.
- **Greco, M. (2007).** *La autoridad pedagógica puesta en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.
- **Guillot, G. (2007).** *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Barcelona: Editorial Popular.
- **Harbey, D. (2007).** *Breve historia del neoliberalismo*. España: Akal.
- **Hobsbawm, E. (1998).** *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- **Horkheimer, M. (2001).** *Autoridad y Familia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- **Huergo, J., & Morawiki. (2010).** *Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes*. Recuperado el 23 de 5 de 2013, de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012175502010000200010&script=sci_arttext
- **Kessler, G. (2002).** *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- **Kiel, L. (2005).** *De sin límites a limitados*. Buenos Aires: Secretaría de Educación Provincia de Buenos Aires.
- **Kòjeve, A. (2006).** *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión .
- **Larrosa, J. (2009).** Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-45). Rosario: Homo Sapiens.
- **Le Bretón, D. (2002).** Una estésica de la vida cotidiana. En D. Le Breton, *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- **Lechevallier, I. (2011).** *Le rapport d'autorité au collège : une construction psychique dans la dynamique des places symboliques d'enseignant et d'élèves*. Recuperado el 11 de 09 de 2012, de: <http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/005/067-Lechevallier.pdf>

- **Lewkowicz, I. (2004).** Escuela y Ciudadanía. En C. Corea, & I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* (págs. 19-40). Buenos Aires: Paidós Educador.
- **Lewkowicz, I. (2004).** *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* . Buenos Aires: Paidós.
- **Luchini, C. (1999).** *Fordismo, crisis y restructuración capitalista.* Buenos Aires: Biblos.
- **Malano, R., & García, G. (2010).** *Cultura e identidad. Un estudio etnológico de las murgas en San Rafael Mendoza.* Mendoza: Arte Ipa.
- **Marcelli, D. (2003).** *L'enfant chef de la famille.* París: Albin Michelle.
- **Marina, A. (2009).** *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria.* Madrid: Versatil.
- **Marinsevic, I. y Auderut, C. (1999).** Infancia, maestro y autoridad en Domingo F. Sarmiento. En A. Ascolani, *La educación en argentina. Estudios de historia.* Rosario: Ediciones del Arca.
- **Martínez de Soria, A. y. (2009).** Autoridad, Familia y Educación. *Revista Española de Pedagogía* , 495-510.
- **Meirieu, P. (2006).** *Cartas a un joven profesor.* Barcelona: Graó.
- **Meirieu, P. (s.f.).** *Quelle autorité pour quelle éducation?* Recuperado el 9 de Diciembre de 2011, de: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L'AUTORITE.pdf>
- **Mendel, G. (1975).** *El manifiesto de la educación.* México: Siglo XXI.
- **Michaux, L. (1977).** *Los jóvenes y la autoridad.* Barcelona: Planeta.
- **Miguez, D. (2009).** Tensiones civilizatorias en la dinámica cotidiana de la conflictividad escolar. En C. Kaplan, *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías.* Buenos Aires: NOVEDUC.
- **Mirigliano, A. y. (2011).** *Una mirada psicosocial de la mística como práctica política en los nuevos movimientos sociales latinoamericanos.* Recuperado el 13 de 2 de 2013, de: [www.academia.edu:http://www.academia.edu/428048/](http://www.academia.edu/http://www.academia.edu/428048/)

[Pan_y_rosas_Una_mirada_psicosocial_a_la_mistica_como_practica_politica_en_los_movimientos_sociales_latinoamericanos](#)

- **Muñoz, Y. (2011).** *Procesos de intensificación laboral de maestros que desempeñan su tarea en escuelas urbano-marginales*. San Luis: Tesis de Licenciatura Inédita.
- **Narodowski, M. (1994).** *Infancia y poder : la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- **Narodowski, M. (2011).** No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía* Vol.23, Núm.69 , 101-118.
- **Narodowski, M. y. (2009).** Una mirada crítica sobre la mercantilización de las relaciones educativas y a la calidad educativa como satisfacción del cliente. En D. Brailovzky, *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- **Narodowski, M., & Brailovzky, D. (2005).** La cuestión del fin de la razón de estado en la historia de la escolarización. *Cuadernos da historia da Educacao* Nffl4.
- **Natoli, S. (2004).** *Estar en el mundo. Un paseo por el mundo presente*. España: GRAO.
- **Noel, G. (2009).** *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM.
- **Observatorio de Violencia en las Escuelas. (2008).** *Aporte para pensar la violencia en la escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Argentino.
- **Observatorio de Violencia en las Escuelas. (2006).** *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Argentino.
- **Observatorio Violencia en las Escuelas. (2007).** *El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes*. Buenos Aires: Ministerio de la Educación Argentino.
- **Pace, J., & Hemmings, A. (2007).** Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 4-27.
- **Pedranzani, B. (2010).** *La Universidad Nacional de San Luis. Su presente, su historia y su contexto*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

- **Pelayes, O. (2011).** *Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis. Reinención del Estado y de la Educación.* Recuperado el 27 de 11 de 2012, de: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/14%20Pelayes.pdf>
- **Pericay, X. (2005).** “Buenismo” y Sistema Educativo. En V. Puig, *El Fraude del Buenismo* (págs. 79-96). España: FAES.
- **Pierella, M. (2010).** : “Acerca de la autoridad de los profesores universitarios. Una aproximación a los discursos de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario en el tiempo presente”. Recuperado el 07 de 09 de 2012, de: http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE8/Maria%20Paula%20Pierella.pdf
- **Pierella, M. (2006).** Infancia y autoridad en el discurso pedagógico pos-dictatorial. En S. Carli, *La cuestión de la infancia* (págs. 83-107). Buenos Aires: PAIDOS.
- **Ponce de León, F. (2011).** *El acontecimiento de la autoridad.* Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Tesis doctoral inédita.
- **Preterossi, G. (2002).** *Autoridad. Léxico de política.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- **Puig, V. (2005).** Estrategias del buenismo. En V. Puig, *El fraude del buenismo* (págs. 11-24). España: FAES.
- **Quiroga, V. (2009).** “El emporio educativo: El Aporte Estatal Subsidiario de Equidad o Bono Educativo como dispositivo de fomento de la educación privada en San Luis”. *Kairos. Revista de temas sociales.* Vol.13 N°123 .
- **Redondo, P. (2004).** *Escuelas y Pobreza. Entre la obstinación y el desasociego.* Buenos Aires: Paidos.
- **Revault d’Allonnes, M. (2008).** *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad.* Buenos Aires: Amorrortu.
- **Rinaldi, M., Henríquez, P., & De Pauw, C. (2006).** *El estatuto docente de San Luis. Historia de una muerte silenciosa.* San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

- **Rivera Carretas, M. (2005).** *Introducción*. En M. Rivera Carretas, *La diferencia sexual a lo largo de la historia*. Valencia: Publicaciones Universidad de la Valencia.
- **Robbes, B. (2008).** *Autorité et logiques des relations école/parents*. Recuperado el 11 de 9 de 2012, de www.meirieu.com
- **Robbes, B. (2007).** *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant des savoirs à construire entre représentation et action*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2011, de <http://www.jacques-pain.fr/>.
- **Robbes, B. (2006).** *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*. Recuperado el 9 de Diciembre de 2011, de Cahiers Pagogiques: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>
- **Rosales, G. (2013).** *Autoridad pedagógica y prevención conflictos escolares*. Trabajo presentado en el “I Congreso Internacional y III Nacional sobre convivencia y resolución de conflictos en contextos socioeducativo “Cultura de la paz y educación”. UMA, 18, 19 y 20 de Abril del 2013.
- **Rosales, G., & Di Lorenzo, L. (2010).** Analfabetismo y Pobreza en San Luis. Un estudio descriptivo y comparativo. *Inédito*.
- **Saviani, D. (s/f).** Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación* . Recuperado el 02, de 03 del 2011, de: <http://ecathsi.s3.amazonaws.com/escuelaencontexto/303730150.Saviani.pdf>.
- **Schwartz, D. (1999).** Gádamer y la idea de autoridad. *Prisma* , 103-117.
- **Sennett. (2000).** *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. España: Anagrama.
- **Sennett, R. (1980).** *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.
- **Sidorkin, A. (2007).** *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. España: Octaedro.
- **Snyders, G. (1976).** *¿Adonde se encaminan las pedagogías sin normas? Autoridad del maestro, libertad de los alumnos*. Barcelona: Planeta.

- **Spot, M. (2006).** *La autoridad del profesor: qué es y cómo se adquiere.* . Barcelona: PRAXIS.
- **Stake, R. E. (1999).** *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
- **Stratta, F., & Barreta, M. (2009).** *El tizón encendido. Conflicto social, protesta y territorio en la Argentina post - dictadura.* Buenos Aires: El Colectivo.
- **Sverlick, I. y. (2007).** *Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales.* Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- **Taylor, S., & Bogdan, R. (1992).** La entrevista en profundidad. En S. Taylor, & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.* (págs. 100 - 132). España: Paidós.
- **Tenti Fanfani, E. (2000).** Culturas Juveniles y Cultura Escolar. *Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio.* Brasília. Recuperado el 4 del 02 del 2011, de: <http://files.capacitaciontic2010.webnode.es/200000004-51af452a92/EMILIO%20TENTI%20FANFANI%20CULTURAS%20JUVENILES.pdf>.
- **Tenti Fanfani, E. (2009).** Lecciones sociológicas de Norbert Elias. En C. Kaplan, *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías.* Buenos Aires: NOVEDUC.
- **Tenti Fanfani, E. (2004).** *Viejas y nuevas formas de autoridad docente.* Recuperado el 10 de 09 de 2011, de: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>
- **Thwaites Rey, M. (2004).** *La autonomía como búsqueda el Estado como contradicción.* Buenos Aires: Prometeo.
- **Todorov, T. (2008).** *La vida en común. Ensayo de antropología general.* Madrid: Taurus.
- **Tonyeme, B. (2009).** *Crise de l'atorite a l'ecole democratique au Togo: L'enseignant entre autorite et autoritarisme .* Paris: Université de Rouen. Recuperado el 04, del 04 del 2012, de: http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/T_TONYEME.pdf.

- **Torres Carrillo, A. (2005).** *La educación popular. Evolución reciente y desafíos.* Recuperado el 13 de 6 de 2013, de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysabo4_05arti.pdf
- **Torres, R. (1986).** *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire .* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- **Trosello, G. (2008).** *La manufactura de ciudadanos siervos: cultura política y regímenes neopatrimonialistas.* San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- **Valsiner, J. (1996).** Co-constructionism and development: A socio historic tradiction. *Anuario de Psicología*, 63-82. Recuperado el 04 del 06 del 2013, de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61312/88946>
- **Van Manem, M. (1998).** *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* . Barcelona: Paidós .
- **Vasilachis de Gialdino, I. (2006).** La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa.* España: Gedisa.
- **Vásquez Gutiérrez, J. (2002).** Autoridad moral y sociedad en el pensamiento de Emile Durkheim. *Revista de Sociología* , 17-54.
- **Vilchez, C., & Fegelman, G. (2009).** *Beneficiarios del plan de inclusión social ¿Ciudadanos soberanos o ciudadanos ciervos?* Recuperado el 4 de 5 de 2013, de: http://webiigg sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE10/Ponencia%20Vilchez-Feigelman.pdf
- **Waquant, L. (2001).** Elías en el gueto negro. En L. Waquant, *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio.* Buenos Aires: Manantial.
- **Weber, M. (1984).** *Economía y Sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva.* México: Fondo de Cultura Económica.
- **Williams, R. (2009).** *“Marxismo y literatura”.* Buenos Aires: Las cuarenta.
- **Zamora, G. y. (2010).** Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas San Luisnas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía* .,99-116.

- **Zamora, G. y. (2009).** Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos* , 171-180.
- **Zerbino, M. (2010).** EL “niño generalizado” y la autoridad frente al “minority report” pedagógico. *Revista Pilquen* . Recuperado el 12 del 07 del 2011, de : http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico6/6_Zerbino_Generalizado.pdf.

Bibliografía Literaria:

- **Fontanarrosa, R (s/f).** *Inodoro Pereyra el renegau*. Recuperado el 08 del 10 del 2011, de : <http://www.lagazeta.com.ar/fontanarrosa2.htm>
- **Saer, J. (2011).** “Discusión sobre el término zona”. En Saer, J “*La Mayor*”. Buenos Aires: Seix Barral.
- **Saer, J. (2011).** “Carta a la vidente”. En Saer, J “*La Mayor*”. Buenos Aires: Seix Barral.
- **Kenneth Rexroth (2011).** *El amor, el tiempo y su mudanza. 100 nuevas versiones de poesía china*. España: Editorial Gadir.
- **Hugo Paideletti (2008).** *El andariego: poemas*. México: Fondo de Cultura Económica.